

Tendencias de la lectura en la universidad

Coordinadora
Elsa M. Ramírez Leyva

Tendencias de la lectura en la universidad

COLECCIÓN
Lectura: Pasado, Presente y Futuro
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

Tendencias de la lectura en la universidad

Coordinadora

Elsa M. Ramírez Leyva



Universidad Nacional Autónoma de México
2015

Z1003
T45

Tendencias de la lectura en la universidad/coordinadora Elsa Ramírez Leyva. – México : UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2015.

xiv, 280 p.
ISBN: 978-607-02-6389-7

1. Lectura – Universidades – Tendencias
2. Formación de Lectores – Universidades
3. Fomento a la Lectura – Universidades
4. Escritura – Lectura y Enseñanza – Universidades
I. Ramírez Leyva, Esla M., coordinadora II. ser.

Diseño de portada: José Luis Maldonado

Primera edición 2015

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.
Impreso y hecho en México
ISBN: 978-607-02-6389-7

Contenido

Presentación

Las sociedades del conocimiento enfrentan desafíos que la actual educación superior debe asumir ante la responsabilidad social que tiene de formar a quienes serán responsables de generar e innovar los saberes, y de difundir la información en general hacia todos los ámbitos de la sociedad para que ésta construya el futuro de nuestros países y del mundo. Pero al mismo tiempo esto abre la posibilidad de que la institución universitaria de renueve, acreciente y mejore la calidad del conocimiento que se producen en sus espacios de investigación, que se transmiten en sus aulas y que se divulgan en la sociedad.

Ante tal la responsabilidad, la lectura, la escritura y la información han cobrado especial relevancia en los ámbitos universitarios, debido a cuatro factores:

1. En las sociedades del conocimiento, afirma la UNESCO, un elemento central es la "[…] capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano." (Unesco p. 29)
2. Las instituciones de educación superior deben formar lectores activos para desarrollar en ellos las capacidades que les permitan hacer de la información el aprendizaje,

los conocimientos y las innovaciones, soluciones dirigidas hacia la elevación del bienestar social de todos.

3. Un número considerable de los alumnos de nivel profesional y de posgrado, no han desarrollado de manera plena las capacidades de lectura, escritura e informativas, que son indispensables para procesar adecuadamente el aprendizaje, la producción, la innovación y la comunicación del conocimiento. Además, su formación les exige desplegar su ejercicio profesional en un mundo cada vez más competitivo.
4. Se ha manifestado una disminución de la práctica de la lectura por gusto en las comunidades de jóvenes, y esto limita el desarrollo de las capacidades involucradas en su desempeño académico.

Ante estos desafíos, cada vez son más las instituciones de educación superior que innovan sus métodos pedagógicos, impulsan investigaciones y promueven programas de fomento de la lectura que buscan subsanar problemas de lectura, pero también la escritura, la comunicación y las habilidades informativas de las comunidades, aspectos que también forman parte de las actividades de difusión cultural y de la vinculación con la sociedad y las universidades. Por lo anterior, con el interés de entablar un diálogo entre especialistas de diferentes campos con la finalidad de analizar, intercambiar, ideas, experiencias y también del formular propuestas sobre los diferente aspectos de la formación de lectores, se organizó el Seminario *Leer en la universidad*, el pasado noviembre de 2013, en la sede del IIBI, con el apoyo de la Red Internacional de Universidades Lectoras, RIUL.

Los objetivos del Seminario fueron:

- Analizar diferentes perspectivas sobre la lectura, la escritura y la alfabetización informacional en el ámbito de la educación superior.

- Identificar la formación de los formadores de lectores.
- Explorar el potencial de la biblioteca universitaria como espacio para la formación de lectores.
- Intercambiar experiencias de los programas y actividades relacionados con la lectura, la escritura y la alfabetización informacional que se derivan de actividades dirigidas a las comunidades universitarias y a diferentes sectores de la sociedad.
- Identificar problemáticas y temas de interés para la investigación, la docencia y las actividades de extensión de la cultura.

El Seminario *Leer en la universidad* es parte de las actividades que impulsa la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) y el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI) de la UNAM, como parte del Seminario de investigación: *La lectura: presente pasado y futuro*. Dicho Seminario busca el diálogo entre la investigación, la docencia y los profesionales que se encuentra realizando actividades en diferentes espacios. El Seminario *Leer en la Universidad*, logró conjuntar especialistas de instituciones de educación superior tanto de México como de España y Colombia, y también de diferentes campos de conocimiento, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Letras, Filología, Pedagogía, Psicología y Sociología, toda vez que la formación de lectores es un tema complejo que requiere de diferentes perspectivas disciplinarias.

El programa se estructuró en conferencias magistrales que abrieron los panoramas de lectura y escritura como un proceso continuo de preescolar al posgrado, la construcción de una universidad lectora y la formación de bibliotecarios como formadores de lectores y escritores; temas que se desgranaron en trabajos y mesas de discusión relacionadas con as-

pectos teóricos de investigación, y en reflexiones en torno a los problemas de la lectura y la formación de lectores; la presentación de proyectos de docencia y la promoción de la lectura destinados a las comunidades universitarias, así como a otros sectores de la sociedad. Las mesas de discusión se destinaron a tres temas: la problemática de la lectura y escritura en estudiantes universitarios; el fomento de la lectura y la alfabetización Informacional; y la formación de promotores de lectura en la universidad.

La RIUL es un organismo que agrupa 46 Universidades de Europa y América promoviendo actividades comunes que aspiran a poner en práctica propuestas y entornos favorables a la lectura y la escritura en la comunidad universitaria. Además, fomenta éstas en diversos lenguajes y contextos: el aula, la biblioteca y otros espacios y recursos que la universidad puede dinamizar como lugares para el aprendizaje, el diálogo y la creación. La RIUL no sólo se orienta a actividades formativas o de difusión, también pretende articularse como una unidad de I+D, emprendiendo acciones de investigación en el ámbito interuniversitario y sobre las temáticas ya mencionadas. Por su parte, el IIBI es pionero en las investigaciones sobre el tema de la lectura y la alfabetización informativa, que se plasman en diferentes proyectos individuales y colectivos de carácter regional, en seminarios y actividades académicas, en publicaciones y, desde luego, en la docencia.

Las conferencias magistrales de Juan Domingo Argüelles formulan una serie de argumentes críticos respecto de la deformaciones de la enseñanza y la cultura escrita que insisten en memorizar, repetir y cumplir exclusivamente con las tareas para ser aprobados, y que han reducido el potencial de esta cultura entre los estudiantes no sólo de los niveles básicos, sino que también llegan hasta el nivel de posgrado y producen las consecuencias que esto tiene en el desempe-

ño de los profesionistas. Por su parte Didier Álvarez Zapata plantea los riesgos de la masificación de la cultura que busca fines materiales y privilegia la racionalidad y la productividad económica creando tensiones que se expresan en el universo de la cultura escrita y desde luego también en la bibliotecología, entre la formación técnica y la socio humanística en la educación del bibliotecólogo, lo que acarrea consecuencias en la formación de los usuarios lectores.

En los aspectos de la investigación y docencia, Isabel Morales Sánchez desarrolla un análisis sobre la pérdida de esa competencia lectora que se ha potenciado desde los primeros niveles de la formación del individuo y las causas que han provocado tal estancamiento o, algo más grave, un desvanecimiento. Ante ello desarrolla argumentos acerca del valor de la literatura como materia transversal para la formación integral del alumno universitario sea cual fuere la especialidad elegida para su profesionalización; y menciona la continuidad en el contexto universitario, de la formación lectora más las exigencias particulares que ahora se extienden al ámbito digital. Ma. Eugenia Martínez Compeán, Maricela Vélez Espinosa, Efrén Ramírez Kano y Haydée Pedraza Medina presentan los resultados de un estudio sobre las creencias que tienen los docentes universitarios acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas. Este análisis, enmarcado por la literacidad académica, se aplicó a profesores de la carrera de Psicología de dos universidades públicas de la Ciudad de México y conclusiones indican que los docentes consideran que ellos deben asumir la responsabilidad de promover las habilidades complejas, mientras que las generales son responsabilidad de los propios estudiantes. Sara Cruz Velasco nos entrega los resultados de un estudio realizado a estudiantes de licenciatura sobre las diferencias entre la lectura y el estudio, del que desprende propuestas para promover la

lectura por medio de la práctica docente y la tutoría. Además comparte su experiencia derivada de la práctica profesional en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM al impartir talleres a estudiantes en temáticas de apoyo al aprendizaje, y cursos y talleres de actualización profesional a docentes. Antuña Rivera nos presenta un estudio sobre las transformaciones que al amparo de la tecnología se han generado en la difusión de las llamadas narrativas transmedia y la relación de éstas con las prácticas de lectura de los jóvenes universitarios. Nos muestra los resultados más significativos y algunas propuestas generales sobre el análisis de una sesión de entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes de preparatoria y profesional del Tecnológico de Monterrey, campus Cuernavaca, cuya finalidad era conocer los intereses lectores de los jóvenes que se quieren formar. Ariel Gutiérrez Valencia analiza la problemática de lectura de los estudiantes universitarios tabasqueños y presenta un diagnóstico de la situación actual de ésta en el ámbito universitario del estado de Tabasco. El autor presenta el Programa Universitario de Fomento a la Lectura para Acceso Pleno a la Sociedad del Conocimiento puesto en marcha por la Universidad Olmeca en el 2013, que propuso precisamente fomentar la lectura entre su comunidad universitaria, emprendiendo diversas acciones de promoción y fomento. Elsa M. Ramírez Leyva presenta una perspectiva sobre la investigación que está por iniciar, relativa a los elementos que se necesitan para desarrollar un modelo de formación de lectores en el campo de la educación bibliotecológica. Dicho modelo articula la lectura académica, la promoción de la lectura y elementos de la alfabetización múltiple y de las habilidades informativas. Para ello recurre a la bibliotecología, la pedagogía y la semiótica. Olivia Jarvio Fernández aborda la experiencia de la Universidad Veracruzana en la formación de

lectores a través de diferentes proyectos y actividades entre los cuales se cuenta el Programa Universitario de Formación de Lectores como uno de sus proyectos consolidados, el cual fue creado con la finalidad de promover la lectura como parte de la formación de lectores entre la comunidad universitaria. José López Yepes presenta un caso que se lleva a cabo en la Universidad Complutense de Madrid como parte de la docencia para formar lectores críticos y promover la lectura, y analiza los resultados del taller de lectura crítica basado en el texto de la Ilíada. El autor formula una serie de reflexiones sobre las nuevas formas de lectura en la sociedad de la información y acerca de la noción de lectura crítica. Adolfo Rodríguez Gallardo ofrece un análisis sobre las formas de adquisición y el uso de los libros electrónicos en dos tipos de bibliotecas, las públicas y las universitarias, apuntando hacia las obras de carácter académico. Enfatiza ahí las diferencias entre las ediciones digitales, que son adquiridas en forma distinta, y cómo éstas impactan en la lectura de los estudiantes y de los académicos. Rubén F. Martínez Rocha, Jesús Lau, Alberto Gárate y Cecilia Osuna ofrecen un panorama de las acciones y resultados en materia de cultura informacional implementadas en el CETYS Universidad (Centro de Enseñanza Técnica y Superior), una de las cinco universidades mexicanas acreditas en EUA (WASC). Edna Laura Zamora Barragán aborda lo que la Universidad Veracruzana está haciendo con miras a academizar lo que es la promoción de la lectura: la creación y el diseño de una Especialización dirigida a aquellos lectores que deseen prepararse como promotores de lectura, proyecto que tiene como objetivo que sus egresados sean capaces de diseñar, implementar y evaluar programas para la promoción de la lectura y la escritura.

En relación con los programas y actividades de promoción de la lectura por placer dirigidos a diferentes sectores

de la sociedad, Edna Rivera Maldonado presenta los programas de formación y promoción de la lectura de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM, *Abuelos Lectores y Cuentacuentos,* y *Regaladores de Palabras,* que se llevan a cabo en tres sedes. El objetivo principal de estos programas es formar mediadores entre la población de adultos mayores con la finalidad de dotarlos de habilidades y conocimientos que los habiliten para desarrollar el gusto por la lectura y, sobre todo, por la palabra entre las diferentes comunidades. Celia Mireles Cárdenas, Rita Saldivar Hernández y Martha Imelda Sandoval Cabrera analizan la alfabetización informacional para adultos mayores como elemento para alcanzar su inclusión social en la sociedad de la información y del conocimiento. Las autoras mencionan las diferentes actividades culturales que realiza la Universidad Autónoma de San Luis Potosí dirigidas a adultos mayores, haciendo referencia a las que han emprendido la Escuela de Ciencias de la Información y la Biblioteca Pública Universitaria, con miras a contribuir en la reducción de la brecha generacional y tecnológica, y a lograr la inclusión social de este sector. María Guadalupe Flores Grajales comparte las experiencias sobre promoción para la lectura y la escritura que se llevan a cabo en la Universidad Veracruzana. Además menciona el proyecto *Garabatos, Tramoyas y Letras* como experiencia obtenida en la formación de promotores de lectura. Como un derivado de estas acciones, la autora considera que un acercamiento lúdico a la literatura puede resultar un apoyo bastante afortunado para ayudar al avance intelectual y cultural de nuestra sociedad.

El Seminario logró así conjuntar saberes, experiencias y todas estas reflexiones.

Elsa Margarita Ramírez Leyva

La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la universidad: las Redes Temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria

ELOY MARTOS NÚÑEZ, MAR CAMPOS F.-FÍGARES
Y M. CARMEN QUILES
Red Internacional de Universidades Lectoras

EL CONTEXTO ACTUAL: LECTURA, ESCRITURA E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA UNIVERSIDAD

En el momento actual, hablar de lectura y escritura nos lleva a remitirnos al contexto social en que vivimos, en el que se han formado y se están formando nuestros estudiantes. Entendemos la era digital como un espacio que ha supuesto una transformación profunda cuando intentamos entender la comunicación, las relaciones sociales y los intercambios comunicativos, no sólo aquéllos que tienen carácter informativo sino también los que son carácter estético. La relación intimista que para muchos ha existido entre uno mismo y el papel en blanco, así como entre uno mismo y el libro, ha variado de forma clara para nuestros estudiantes, quienes ya entienden esa escritura y esa lectura en un entorno diferente, más amplio y diverso y en profundo cambio. Las redes sociales, los foros y el correo electrónico han pro-

piciado que los jóvenes accedan a la información y al conocimiento en conexión con los otros. Una película con éxito se convierte en tema principal en un *chat* entre los compañeros de clase; se convoca a fiestas a través de estas vías de conexión e incluso se realizan llamamientos sociales a través de estos medios. Podemos decir que la era digital ha traído una forma nueva de entender el mundo que viene ligada a los demás, a las interrelaciones con los iguales. Desde esta perspectiva, nos preguntamos de qué forma es posible hablar, en esta dirección, de lecturas en red.

Este concepto nos ha llevado a plantear una reflexión en torno a las posibilidades de innovación que nos ofrece para la docencia universitaria la lectura y la escritura o, lo que es lo mismo, la educación lingüística y literaria. Y es que entendemos que ésta, materializada en este caso en la lectura y la escritura, constituye en sí misma un elemento de innovación, esa innovación que desde hace unos años nos lleva marcando las pautas de los índices de calidad (en ocasiones muy discutibles) y de mejora de nuestra docencia. Lo entendemos así, precisamente, porque ambas están asociadas a las competencias genéricas que atañen a todos los títulos de grado de la universidad española actual. Es incuestionable el carácter transversal de la lectura y, por lo tanto, también de la escritura. El trabajo interdisiciplinar (Castañer y Trigo, 1995; Torres, 1996; Magendzo, 2003) supone uno de los ejes fundamentales para abordar la organización de la Educación Superior según el marco al que ya estamos asistiendo. Este concepto resulta muy habitual cuando hablamos de las enseñanzas medias, pero ¿qué sucede con el contexto universitario? La cumbre de Bolonia ya dejó de ser un proyecto de futuro para convertirse en una realidad sobre la que hemos de edificar la docencia en nuestra Universidad, a pesar de sus controvertidas directrices. En este sentido, el trabajo in-

terdisciplinar y la coordinación entre el profesorado juega un papel básico si partimos de una formación por competencias según se establece en las guías docentes de los Grados y los Postgrados, algo para lo que, además, veníamos preparándonos en las titulaciones abocadas a extinguirse. Es ésta una cuestión que hemos de plantearnos si pretendemos que la integración de los aprendizajes diversos en cada titulación sea un objetivo real, si defendemos esa educación basada en el aprender de la que se nos ha venido hablando y si pretendemos trabajar en torno a equipos docentes que caminen al unísono (De la Cruz, 2003; Zabalza, 2008). En este sentido, concebimos la lectura y la escritura, sin duda alguna, como destrezas universales, lejos de entenderlas como algo propio de las llamadas frecuentemente "carreras de letras". Nos referimos al hecho de que los equipos de profesores se presentan como el motor más idóneo para fomentar dicho planteamiento, para idear mecanismos que favorezcan esta forma de trabajo. Recordemos que en nuestras universidades existen grupos docentes (Rué y Lodeiro, 2010), muchos de ellos integrados por profesorado de distintas áreas que no sólo están implicados en la misma titulación, sino en otras muy diversas y ahí es donde reside, precisamente, el mayor interés de la propuesta que presentamos porque el desarrollo de competencias por parte del alumnado puede llevarse a cabo estableciendo puentes en los que la lectura crítica y comprensiva de los textos actúe como eje para la interdisciplinariedad (Posada, 2004; Carvajal, 2010). Todo ello sin mencionar el propio carácter interdisciplinar de la actividad lectora en sí misma y como instrumento esencial para el estudiante universitario (Cardinale, 2006-07).

En definitiva, este planteamiento nos va a servir para ir enlazando lecturas y titulaciones, aunando intereses y formas de leer en un abanico amplio de estudiantes que, de otra

forma, tal vez no leerían nada más que los documentos académicos y estrictamente relacionados con la docencia y la adquisición de "conocimientos". La literatura es tan rica y variada en temáticas y opciones que nos permite cualquier vinculación: títulos como *El asesinato del profesor de matemáticas* o *Malditas matemáticas* nos abren muchas posibilidades con los estudiantes de Matemáticas y los de Magisterio, por ejemplo; pensemos también en el deporte, que nos llevará a estudiantes de Actividad Física, por ejemplo, o a las áreas de Expresión Corporal. El plan presentado, en su momento de maduración, nos dará la oportunidad de enfocar la lectura como una actividad en favor de la apreciación literaria, como una compañera del aprendizaje académico que va a enriquecer la formación integral de los estudiantes y que, en un momento dado, podrá mantenerse a pesar de que la asignatura que los enroló en el proyecto ya haya sido superada. Se trata de lograr que la lectura y la escritura en la universidad dejen de ser asignaturas pendientes, como queda claro en la reflexión de Martín Valdunciel al afirmar que

"(...) la estructura del currículum universitario, atomizado, tiene implicaciones en la concepción de los propios estudiantes sobre el aprendizaje y el conocimiento: las asignaturas se configuran como trozos de saber aislado, sin conexión entre sí y que se aprehenden mediante la simple reproducción. Por consiguiente, estos factores nos permiten entender las serias dificultades que tienen los estudiantes para practicar una lectura más global, que precise de la asociación y de la integración de ideas y de procesos de fijación y de sedimentación, alejados de la rapidez de la reproducción mecánica" (2011: 11).

En todo este proceso que planteamos es imprescindible, para garantizar una aplicación coherente y sólida de esta propuesta de innovación, la coordinación e implicación activa por parte del profesorado, así como su capacidad para

motivar a los estudiantes hacia una práctica que deseamos sea más que un mero hábito. El Trabajo Académicamente Dirigido (TAD) ha de ser organizado de manera coordinada para que cada grupo de alumnos/as trabajen esa temática y documento desde su perspectiva y, al mismo tiempo, fomentemos en ellos la lectura crítica y el valor estético de la literatura como un valor en sí mismo.

Pero todo este planteamiento no podrá ser efectivo hasta el momento en que el compromiso con la lectura y con la formación lectora sea una apuesta real por parte de toda la comunidad universitaria. Es el momento de que los libros salgan a la calle; es el momento de que las bibliotecas, sobre todo en las universidades, pierdan esa connotación de lugar para el estudio. Es necesario que las bibliotecas dejen de verse como un espacio físico para la guarda y custodia de libros y pasen a entenderse como espacios que no acaban en la puerta de entrada ni de salida. Si la universidad es la fuente del conocimiento, la lectura tiene que situarse en el centro de su objetivo. Se trata de la creación de puntos de lectura, una iniciativa que se está realizando con gran éxito en distintos lugares. Uno de los ejemplos más interesantes fue el proyecto Espere Leyendo, promovido por la Red Internacional de Universidades Lectoras y coordinada por la profesora María José Labrador en colaboración con el Vicerrectorado de Cultura y Biblioteca General de la Universidad Politécnica de Valencia. Dicho proyecto se basó en la creación de espacios para lectura en cinco puntos importantes: el Gabinete Médico, el Vicerrectorado, la Unidad de Postgrado, la Facultad de Informática y la Escuela de Diseño.

Otro ejemplo en esta misma dirección es la iniciativa de ciudades como Bogotá (Colombia) o Petaj Tikva (Israel) al trasladar los libros a las paradas de autobús, de forma que la lectura pueda acompañar la vida cotidiana de los ciudada-

nos o la creación de lo que en Colombia y México han llamado paralibros, pequeños espacios para la lectura ubicados en lugares públicos de paso como parques o avenidas. Otra de las iniciativas por la que ya apostaron hace décadas la mayor parte de comunidades autónomas en España es el servicio de bibliobuses; esto es, pequeñas bibliotecas ambulantes que logran acercar la lectura a todos los puntos de la geografía; en este sentido, el bibliobús supuso una plataforma de impulso muy importante especialmente para los ámbitos rurales en los años ochenta, cuando el acceso a la información era mucho más limitado que en el momento actual. Si bien su función es todavía vigente. Por su parte, las bibliotecas municipales se han esforzado en gran medida por lograr un diálogo más fluido entre los libros y buena parte de la población; grupos de lectores que, de otra manera, permanecerían un tanto alejados de la literatura. Es lo que vienen logrando los clubes de lectura, por ejemplo, o los talleres de escritura creativa.

Todo lo expuesto nos conduce a la firme idea de que es necesario cambiar la concepción rígida y sesgada que en muchas ocasiones persiste en torno a la lectura y la escritura, casi siempre relacionadas con el ámbito académico. Es el momento de reconocerlas como lo que en realidad son: prácticas sociales en el seno de una colectividad. Leer y escribir no son habilidades que adquieren un valor social por el hecho de ser contenidos curriculares propios del sistema educativo, sino todo lo contrario: leer y escribir son materias de aprendizaje, precisamente, porque son herramientas sociales. Es su carácter social lo que las ha convertido en contenido académico, no a la inversa. Tal vez sea éste el parámetro que muchas veces se olvida desde los distintos campos del saber. Lo que hemos venido a plantear con esta reflexión es un tratamiento de las formas de lectura y escritura a partir de ese eje común al que nos hemos referido: la dimensión inter-

disciplinaria y el valor universal de las palabras. La lectura es uno más de esos espacios compartidos por todos y todas las que ocupamos el mundo, por lo tanto, es una cosa de muchos y no sólo de unos pocos.

LAS REDES UNIVERSITARIAS TEMÁTICAS COMO EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

La lectura se caracteriza en muchas universidades por su invisibilidad, es decir, es algo que se hace rutinario en forma de lecturas académicas, las cuales se hallan disponibles en repositorios o "contenedores" de todo tipo, pero que más allá de estos usos "prácticos", como venimos diciendo, no forma parte de la vida académica más que de un modo excepcional o testimonial. El uso de las bibliotecas universitarias arroja resultados parecidos a los de una plataforma de televisión: la segmentación de audiencias es total, y en cada facultad apenas si se lee lo que les concierne, de hecho como ya dijera U. Eco acerca de las fotocopias, ni siquiera hay una lectura canónica reflexiva de cada materia, igual que con la comida rápida, la impaciencia y las prisas llevan a optimizar el tiempo, a trabajar prácticamente con sucedáneos como los apuntes, y la biblioteca en muchos aspectos se considera únicamente como una sala de lectura.

En este contexto tan volátil, donde lo que importa es la tarea cercana, crear redes temáticas sobre literatura, derecho, medio ambiente u otros temas, siempre supone apostar por un valor de continuidad y de colaboración que va más allá de lo individual y lo local. Red Internacional de Universidades Lectoras surgió en España en 2006 a raíz de unos encuentros que se produjeron no en el ámbito universitario sino en el Palacio de Congresos de la ciudad de Badajoz donde acudie-

ron más de mil personas para practicar un ejemplo de evento donde se paseaba por diferentes espacios, se oían charlas académicas o se participaba en performances. Este modelo, tan común a tantas ferias del libro, no dejaba de ser singular aplicado a Universidades donde la lectura era algo instrumental e interno, supeditado a programas y titulaciones pero desconectado del entorno, de la ciudad y de la necesidad de "aplicar" esos conocimientos a demandas concretas.

Aunque al inicio estas universidades se apoyaron en facultades como Letras o Pedagogía, pronto pudimos constatar que en cualquier universitario anidaba un lector no sólo de su materia disciplinar sino de muchas otras cosas, y este espíritu transversal y omnicomprensivo alentó que en 2007 se firmara un convenio marco entre trece universidades españoles y portuguesas. Lo que queremos indicar con estos datos es que el principio de contextualización, el de "ágora" (audiencias heterogéneas) y el de comunicación inversa, al ser un movimiento surgido de abajo arriba, desde los profesores a los Rectorados, ilustra bien la "importancia de la educación" para el futuro de nuestra sociedad, y la necesidad de que se promueva lo que Oakeshott llama la "voz del aprendizaje liberal" que pone el énfasis no en los contenidos o las técnicas sino en fomentar las maneras de interrogarnos sobre las cosas que nos importan. De modo que se hace necesario desplazar el énfasis, y no hablar demasiado sobre la "educación", la "tradición" o los "sujetos", y sí ocuparse, más bien, de "aprendizaje", "herencia", "voces" y "conversación". Dicho de otro modo, un saber no orientado solamente a los productos sino a los procesos, y aquí hay una crítica al consumismo y a la fungibilidad de la vida líquida, empezando por el mercado y sus veleidades, por las modas y otros factores distorsionantes. Machado lo expresaba así: *hay que saber distinguir las voces de los ecos.*

Si como dice Ítalo Calvino, un clásico es alguien que nos sigue planteando interrogaciones, la Universidad debe recurrir continuamente a los clásicos. Para Oakeshott (2009) la cultura no es un conjunto de creencias, de percepciones o de actitudes, y sin duda no es un cuerpo de conocimientos o un "canon", sino una variedad de "lenguajes" de comprensión; no consiste en un conjunto de "grandes libros" sino más bien en las conversaciones que se mantienen con una herencia. En una "cultura" hay una serie de "voces" diferentes, y cuando se aprende se adquiere acceso a ellas. Hay un lenguaje de la política, de la economía, del arte, de la literatura, de la filosofía, y aprender consiste en adquirir la habilidad de sumarse a esas conversaciones. Esto no obsta, por otra parte, para que se produzcan las conexiones de la "triple hélice" entre lo académico, lo institucional y el mundo económico.

El ejemplo del diccionario de lectura como proyecto colaborativo multidisciplinar

El Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura publicado por RIUL en 2013 pretende, como su propio nombre indica, inventariar y abordar los nuevos fenómenos de lectura y escritura vinculados a los modernos paradigmas científicos de las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Biología y la Ecología, etc. Esta visión holística de los procesos de lectura y escritura es fundamental para entender los cambios en procesos, y concuerda con la filosofía de la Red Internacional de Universidades Lectoras, que trabaja de forma transversal y multidisciplinar estas temáticas.

El diccionario aspira a recuperar los conceptos de polifonía y dialogismo de Bajtin (1974), para entender la pluralidad

de manifestaciones a que estamos asistiendo y el juego dialógico entre las distintas concepciones, tecnologías y sectores o ámbitos implicados, desde los creadores a los profesores, desde las industrias o empresas culturales a la biblioteca o a la sociedad de la información. Roger Chartier ha analizado magistralmente estas mutaciones que van desde la cultura impresa, con el concepto de libro y de canon de lecturas –que acotaba de forma precisa los soportes, géneros y usos del texto escrito– a la cultura electrónica, que ha supuesto una revolución profunda de todas estas prácticas.

El texto electrónico o la lectura/escritura electrónica no son sólo nuevas literacías que corresponden a nuevos alfabetismos: suponen mutaciones trascendentales en lo relativo a las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje, como expone J. A. Cordón, pues fomentan *formas* como la lectura fragmentaria o la lectura social, conectada, que se corresponde con la visión de Internet como una inteligencia o mente colectiva. Los textos, su uso, su percepción, es lo que cambia, pues ya no estamos sólo ante un texto que es como un manual o una novela, un texto acabado, lineal, sino ante un texto que se lee y se escribe de distinta forma, como le sucede a un hipertexto, o, en el caso de la literatura y los media, las sagas y las series. También la percepción de un autor único se va haciendo borrosa precisamente gracias a la interactividad digital y a los nuevos géneros: el escritor alógrafo (A. Besson), el escrilector que recrea a partir de lo que lee (el *fan fiction* como ejemplo), el escritor amateur que hace continuamente "remix" igual que los internautas parodian y reescriben mensajes a partir de las herramientas 2.0.

Son cambios que tienen que ver, sin duda, con un nuevo tiempo en lo cultural, con la globalización y la posmodernidad como nuevas mentalidades; en lo tecnológico, con la sucesión de nuevos dispositivos de lectura, y en lo económico,

con el surgimiento de nuevos modelos de negocio y la crisis del mercado del libro en cuanto a su cadena tradicional de producción-distribución-consumo que estudiaba la sociología de la lectura de R. Escarpit y otros autores. El cambio de paradigma viene sin duda representado de forma emblemática por Internet, concebido como un "océano de información" que desborda fronteras, lenguas o culturas. Si entendemos la idea de "océano", "fluido" o "líquido" no como una figura metafórica de adorno sino como una analogía que trata de aproximarnos a la realidad del fenómeno, entonces entenderemos mejor la dimensión de estos cambios.

La cultura actual de la lectura y la escritura, en su diversidad, se acomoda perfectamente a la descripción que hace Bajtin de la cultura de la plaza pública, en toda su dialéctica y en su variabilidad. El permanente "cruce de conversaciones" realmente ha convertido Internet en una especie de "bazar" donde se entremezclan discursos heterogéneos, y donde por ello se hace más necesaria que nunca la función de síntesis y "filtrado" del educador, los bibliotecarios, los padres; esto es, de mediadores que promuevan un tipo de lector informado, experto o "disidente" (Sánchez Corral), capaz de enfrentarse a los estereotipos, desinformaciones o manipulaciones propias de la era digital y de la vorágine de la sociedad de la información

REFERENCIAS:

Bajtin, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.

Campos F.-Fígares, M. y G. Núñez (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid: Akal.

Campos F.-Fígares, M., Martos García, A. y Quiles Cabrera, M.C., (2014). "El desarrollo de las competencias lectoescritoras en el estudiante: colaboración interuniversitaria, TIC e innovación educativa", en J. E. Gonzálvez Vallés (Coord.) *Nuevas tendencias en innovación educativa superior*, Madrid: ACCI Editorial

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la Educación Superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.

Castañer y Trigo (1995). *La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria: propuestas teórico-prácticas*, Barcelona: INDE.

Cardinale, L. (2006-07). "Lectura y escritura en la Universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica". *Revista Pilquen*, VIII, 3.

De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula abierta*, 82, 191-216.

Magendzo (2003). *Transversalidad y currículo*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martín Valdunciel, Mª.E. (2011). "Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente". *Álabe*, 4, disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/90/64>. Fecha de acceso: 10. nov. 2013 doi:10.15645/Alabe.2011.4.5.

Martos Núñez. E. y M. Campos F.-Fígares (Coords.), (2013) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura,* Madrid: Santillana.

Martos Núñez, E. (2010) De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI., *Álabe*. 1 jun 2010. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/0/6>. Fecha de acceso: 24 nov. 2013 doi:10.15645/Alabe.2010.1.3.

Posada, R. (2004). "Formación superior basada en competencia, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF (página consultada el 9 de octubre de 2013).

Quiles, Mª.C. (2007). "Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario". *Oralia*, 2, 847-860.

Quiles, Mª.C. (2009). "Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo", en E. Martos y T. Rösing (Eds.), *Prácticas de lectura y* escritura, Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo, 55-75.

Oakeshott, M. (2009) *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires/Madrid: Katz editores S.A,

Rué, J. y L. Lodeiro (Coords.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*, Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez y otros (Coords.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, 79-103.

Por una universidad lectora

JUAN DOMINGO ARGÜELLES
Ensayista, poeta, crítico literario y editor

A veces hay razones para preguntarnos si nos estamos volviendo tontos o, nada más, nos hacemos tontos, pues es difícil comprender que alguien que tiene nivel universitario (y que incluso puede contar con maestría y doctorado) crea que ya no necesita mejorar su inteligencia porque ya cursó y aprobó todos los posgrados de la escolarización formal, y como si esto lo eximiera de una vez y para siempre de abrir y leer un libro, una revista, un periódico (cierto amigo que da clases en una escuela de periodismo me refiere su lucha cotidiana para conseguir que los alumnos ¡lean todos los días el periódico!). De hecho, está comprobado, científicamente, que la inteligencia no es un valor fijo: que para mantenerla saludable y en buen estado y continuarla en desarrollo constante hay que usarla, pues, darwinistamente, todo aquello que no se usa se atrofia. Quienes crean que, por tener un título universitario, ya son inteligentes para siempre, están muy equivocados.

En su libro *El vuelo de la inteligencia*, José Antonio Marina señala algo fundamental al respecto: "La inteligencia

es la capacidad de resolver problemas vitales, por lo que no puede ser considerado muy inteligente quien no sea capaz de *decidir*, aunque dentro de su refugio resuelva con soltura problemas de trigonometría". Añade que la inteligencia no es únicamente un asunto de conocimientos, sino también de valores. Por ello, sólo la formación continuada y la búsqueda de nuevos horizontes mantienen nuestra inteligencia despierta. ¿Quién podría refutar a Marina cuando afirma que "[…] confundir la inteligencia con la capacidad para jugar bien al ajedrez, es una broma o un timo"? "Al fin y al cabo –concluye el filósofo–, un programa de ordenador –*Deep Blue*– ha vencido a Kasparov".

Para mantener viva la inteligencia, la formación intelectual universitaria no puede prescindir del mejor pensamiento (filosófico, psicológico, sociológico, histórico, científico) ni de la más alta creación literaria de todos los tiempos. Y, sin embargo, hoy constituyen legión los universitarios que no han leído por ejemplo a Aristóteles ni a Eurípides ni a Sófocles ni a Platón ni a Shakespeare ni a Montaigne ni a Nietzsche ni a Freud ni a Koestler, mucho menos a Chéjov, Tolstoi, Balzac, Chomsky, Jung, Heidegger, Kant, Schopenhauer, Durkheim, Benjamin, Eliade o Steiner. ¿Qué es lo que ha pasado con la universidad? Algo muy simple y dramático: que las especializaciones han llevado a los profesionistas a saber muchas cosas sobre casi nada. Saben generalidades sobre una carrera (la suya, es decir la que sea) que no les enseñó ni les exigió leer más allá de ella, y esto incluso fragmentariamente, es decir a través de las fotocopias y de predigeridos exámenes de opción múltiple. Por ello no aprendieron a leer, y la lectura que no sea de *bullets* o de sumarios los aburre y los cansa. Por ello, también, el Twitter y el ruido noticioso de Yahoo los tiene como palomillas atraídas por la luz de una lámpara.

Lo cierto es que las publicaciones universitarias no deben ponerse al nivel de las publicaciones frívolas de los puestos de periódicos, sino ser extensiones de las aulas, de la cátedra. ¿O, acaso, porque un gran sector de los universitarios apenas si lee algo, hay que darles a todos materiales para lectores semialfabetizados? Hoy, muchas publicaciones han renunciado a sus lectores naturales, es decir a sus lectores lógicos, a cambio de darles brevísimas cápsulas como las que encuentran en los noticiarios radiofónicos y televisivos y en Internet.

Hasta los suplementos y las secciones culturales de los diarios ya también tienden a esto, a partir de diseños mercadotécnicos que tienen el propósito de darles notas brevísimas, casi telegráficas, a los presuntos lectores. Hoy parece un sacrilegio que una publicación cultural o universitaria entregue a sus lectores amplios ensayos, espaciosas crónicas, profundos artículos, generosas entrevistas. Y es obvio que si un universitario no es capaz de leer, en una revista, en un suplemento o en un periódico, un texto de cinco páginas, es porque tampoco es capaz de leer cinco páginas de un libro. En otras palabras, si nos sumamos a la exigencia mercadotécnica de igualar el texto impreso al texto de pantalla, lo único que haremos será agravar el analfabetismo funcional de los universitarios.

En *La industria del libro: Pasado, presente y futuro de la edición*, el editor Jason Epstein recuerda que "[…] el gran número de matrículas universitarias que siguió a la Segunda Guerra Mundial produjo una generación de lectores serios de diversas procedencias sociales". Por ello, los mejores editores saben que tienen que aprovechar esa formación universitaria no sólo para ir al encuentro de esos lectores, sino para proponerles obras e ideas nada previsibles, distintas, enriquecedoras, pues la universidad es sólo un paso para la verdadera

formación de los lectores, la cual se va haciendo, sobre todo, fuera de las aulas y muchas veces muy lejos de las asignaturas académicas.

Para Epstein, la edición cultural tiene que ser una universidad paralela. Y si un sector de los universitarios, de los profesionistas, de los egresados de las universidades, no quiere leer sino 140 palabras, flashes, *bullets*, *insights* publicitarios, grafiquitas, sumarios, pies de fotos y textitos previamente masticados, en papillas predigeridas, pues que se conformen con eso, pero no podemos sacrificar a los lectores que sí quieren leer y continuar su formación intelectual y espiritual, nada más para darles por su lado a los universitarios que no quieren leer. Que no lean si no quieren leer (y que nadie los obligue), pero no nos obliguemos nosotros –en razón de una buena intención mal entendida– a darles a todos productos chatarra nada más porque a un sector mayoritario le encantan los productos chatarra. Si pensáramos desde un punto de vista nutricional y gastronómico, sería injusto sacrificar la alimentación y el gusto de los que saben comer, nada más que para atender las exigencias de los aficionados a la chatarra.

Recordemos una vez más el certero diagnóstico de Gabriel Zaid: el gran problema de la lectura no tiene que ver con las masas pobres y analfabetas que no saben leer ni escribir, sino con una enorme cantidad de universitarios que, aun teniendo recursos para comprar libros, no quieren leer. Por muy mal que estén, tienen medios adquisitivos suficientes. La prueba de ello es que compran corbatas, celulares, trajes de marca, zapatos caros, buenos automóviles, pero los libros no sólo no les interesan sino que les parecen carísimos cuando cuestan doscientos o trescientos pesos, cantidad que sin embargo pagan sin chistar por unos aperitivos, seguramente porque –listos como son– piensan que no sólo de libros vive el hombre.

¿Qué es lo que quieren esos universitarios: leer monitos? No, tampoco quieren eso; lo que quieren es desentenderse de la lectura de libros, revistas, periódicos, etcétera, y sólo estar frente a la tele y ante la pantalla de Internet. Resulta que muchos universitarios no quieren dedicar demasiado esfuerzo intelectual a la lectura. No quieren libros profundos, quieren papillas: alimentos que otros se han encargado de masticar para que ellos únicamente los traguen.

La verdad es que, como afirma Epstein, "[…] la edición de libros se ha desviado de su verdadera naturaleza, y ha adoptado la actitud de un negocio como cualquier otro". Para muchos universitarios, los libros son simples instrumentos que sirven para avanzar en la carrera profesional en tanto consiguen su inserción en los ambientes laborales. Cuando ya han conseguido su objetivo de titularse y son flamantes ejecutivos y directivos de la empresa privada o del gobierno, los libros constituyen un lastre que hay que arrojar por la borda si se quiere avanzar, además de que, estos ejecutivos exitosos, no tienen tiempo para leer, pues están ocupadísimos en no leer.

Leen, cuando mucho, manuales sobre liderazgo y, entre ellos, por supuesto, cosas como *¿Quién se ha llevado mi queso?* y *El monje que vendió su Ferrari*, pero eso está muy lejos realmente del verbo leer si el objetivo de tales productos no es que pienses sino que acabes convencido. Los gurús de la autosuperación han hecho pingües negocios con los universitarios semialfabetizados, porque saben que si les dicen frases como "cuando dejas atrás tus temores, te sientes libre" o "prepárate para cambiar con rapidez y para disfrutarlo", sentirán que quien les habla es Dios porque nunca en su vida habían escuchado tan elevada sabiduría. ¿Y todo por qué? Porque jamás leyeron a Platón, a Séneca, a Montaigne, a Schopenhauer o a alguno de sus buenos divulgadores, como por ejemplo Fernando Savater o André Comte-Sponville.

Entonces capsulitas y fabulitas bobas como las de Spencer Johnson y Robin S. Sharma les parecen la mar de profundas, tan profundas que casi se ahogan en ellas.

Algunas universidades ya se dieron cuenta de que el problema de la lectura no está sólo con los no profesionistas, sino también, y muy alarmantemente, con los profesionistas que hoy son ejecutivos de empresas, funcionarios de la administración pública y directores generales de esto y aquello. Gente que no lee ni su horóscopo ni mucho menos la caja del cereal. Lo cierto es que nunca les gustó leer, y que si leyeron algunos libros o capítulos de ellos fue, básicamente, para sacar la carrera.

Esto ya lo sabíamos. Pero es hasta ahora, es decir recientemente, que el tema salta a las primeras páginas de los diarios y como asunto preocupante de las agendas públicas de educación y cultura, pero no por lo educativo o cultural que pueda tener el asunto, sino porque incide en cuestiones económicas y sociales. La lógica de la Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económicos (OCDE) es una lógica simple: si un universitario no lee, ni se actualiza, ni tiene interés por conocer más, es alguien que no resulta "competitivo" ni competente frente a las exigencias de la globalización.

Esto último es verdad, y sin embargo no es lo más importante. Porque resulta por demás obvio que un universitario que lee es una persona que desarrolla mayores capacidades, aun sin hacerlo expresamente para lograr mayores competencias y mejores cualificaciones. Un universitario que lee por gusto es alguien que no sufrirá la lectura por obligación.

Nuestro error, tanto en cultura como en educación, ha sido el privilegiar las capacidades técnicas antes que las potencialidades humanísticas. Desde la más tierna infancia hasta los umbrales de la titulación académica lo que hacemos es un ejercicio memorístico más que una práctica reflexiva. To-

dos sabemos –lo mismo si lo pronunció Einstein que si lo dijo Pepito– que la memoria es la inteligencia de los tontos, y sin embargo la escuela se sigue montando sobre la memoria para todo, en lugar de abrir los caminos del pensamiento y la discusión. La duda y el escepticismo son siempre mejores maestros que la memorización.

Los universitarios padecen los mismos problemas que los estudiantes de preparatoria, secundaria y primaria: en una enorme proporción, no leen y no les gusta leer porque, en cuanto a libros, les basta con memorizar autor, título, tema, trama, personajes, género, corriente, época, etcétera, sin tener que leer los libros. Son fruto de los mecanismos tradicionales, vacíos y repetitivos con los que se enseña lengua y lectura en los niveles escolares previos a la matrícula profesional.

Es difícil no plantear, en este punto, el tema de las tecnologías de información. Pero creo que se equivocan quienes ven en las herramientas de Internet la muerte del libro y la competencia "desleal" de las pantallas y los teclados. De hecho, está suficientemente probado que quienes leen y escriben en papel y son migrantes digitales, leen y escriben también en la computadora y en los demás instrumentos que facilitan más que complican la lectura y la escritura. Mi hija, que es lectora y autora de libros en papel, me dijo hace poco, sin reprimir su entusiasmo: "¡Adoro mi Kindle!" Por algo será.

El problema de la lectura no radica en que Internet sea una competencia frente a la lectura en el formato tradicional del libro en papel, sino en el hecho de que la escolarización no está promoviendo ni fomentado el placer de leer y escribir, sino el deber de leer para hacer tareas, memorizar datos y entregar soporíferos e inútiles reportes de lectura. Los profesores se desesperan porque los reportes de lectura están mal escritos, pero están mal escritos a partir de que los libros están mal leídos: con tedio, con sufrimiento y con rencor.

Aunque nos pese a los nostálgicos, no hay demasiada diferencia entre leer un libro en papel y hacerlo en el Kindle, pero los que leen en el Kindle es porque antes, de todos modos, leían en papel, y disfrutaban (y siguen disfrutando) este ejercicio que no se reduce a las tareas, sino que va más allá incluso del placer, y se vincula con el conocimiento, el hallazgo, la interrogación sobre quiénes somos, hacia dónde vamos y cómo afrontamos la soledad, el dolor, la dicha, la fragilidad, el placer y la certidumbre de sabernos mortales. "Los libros me guían a través de la vida". Estoy citando a Gorki, con la incómoda sensación de que muchos universitarios no saben quién es Gorki.

Los lectores no pueden reducirse a practicantes de un deber instrumental inmediato. Las bibliotecas, y especialmente las bibliotecas personales, siempre están un paso adelante de las universidades. A quienes contamos con estudios universitarios y seguimos siendo lectores nos cuesta trabajo reconocer (porque es políticamente incorrecto) que ello no fue producto, necesariamente, de las aulas universitarias, donde –si bien nos fue– lo que adquirimos, gracias a ciertos y estupendos profesores, fue el impulso para leer, al mismo tiempo que los libros obligatorios, los libros que se nos daba la gana. En mi caso, yo puedo afirmar esto. Y a veces –ésta es la verdad– nos volvemos lectores voraces sólo si conseguimos sobrevivir a la autoritaria y desalentadora enseñanza de la lengua y la lectura en nuestras escuelas.

En cuanto a las bibliotecas, todavía hay bibliotecarios que se ofenden cuando, en los congresos, algún colega señala o recomienda que –para hacer más eficazmente su trabajo– tendrían que ser *bibliotecarios lectores*. Algunos reaccionan incluso airados: "¡Cómo que *lectores*! ¡Si los bibliotecarios leemos todo el santo día!", exclaman. Otros argumentan que tienen tantos asuntos que atender que no les queda tiempo pa-

ra otra cosa, pero que, de cualquier forma, leen todo lo que tiene que ver con la biblioteca.

En ambos casos, independientemente de las reacciones (airadas o no), lo que no se ha comprendido del todo es que no se puede trabajar con libros, entre libros, por los libros y para los lectores y usuarios, y únicamente leer sobre bibliotecología o biblioteconomía, es decir exclusivamente sobre la especialidad.

Es como si un editor sólo leyera de ediciones (los hay por supuesto) o como si un ingeniero sólo leyera de ingeniería (y también los hay, y en abundancia). En otras palabras, es importante que los bibliotecarios sean también lectores que diversifiquen sus conocimientos, amplíen sus intereses lectores y fortalezcan su cultura general. Pero no sólo ellos. Todos, independientemente de nuestra profesión, tendríamos que hacerlo, pues el fenómeno es exactamente el mismo en prácticamente todas las carreras con los universitarios y en las universidades.

Durante mucho tiempo se pensó que lo que más se hacía en las universidades era leer. Ya no es fácil sostener este optimismo equívoco. La verdad es que lo que más se hace en las universidades (y en todos los niveles previos de la educación) es estudiar para los exámenes. Y bien sabemos que estudiar no es lo mismo que leer, aunque para estudiar tengamos que leer.

Muchas universidades públicas de América Latina han comenzado a preocuparse seriamente por este problema y, por principio, aceptaron (como acepta su mal un enfermo o su debilidad un adicto) que, en una enorme proporción, los universitarios "no leen".

Este diagnóstico no quiere decir que los universitarios no lean sus apuntes de clase, o los libros o capítulos de libros que *deben leer* para cursar satisfactoriamente sus materias y,

con ello, sacar sin contratiempos su carrera. No. Lo que quiere decir es que no leen nada más que eso, que es bastante poco o casi nada. Ya no es sorprendente encontrar a jóvenes marxistas que nunca han leído un libro de Marx y que todo su conocimiento reside en nociones vagas del marxismo que han sacado de Internet.

Lo cierto es que con Internet las cosas se facilitaron o se complicaron para la formación intelectual, según se vea. Mucha de la cultura universitaria, hoy, está hecha de fragmentos. Y no hay nada más fragmentado que Internet. Es el paraíso de los fragmentos y, por tanto, de la cultura fragmentada y fragmentaria. Muchos universitarios saben algo sobre Aristóteles, Platón, Nietzsche, Hegel, Rousseau, Heidegger, Kant, Benjamin, Sartre, Bettelheim, Propp, etcétera, no necesariamente porque hayan leído libros de estos pensadores, sino porque en la red hay una montaña de artículos y ensayos de interpretación sobre ellos.

Basta poner en el buscador de Google la palabra "Nietzsche" para encontrar más de siete millones de resultados. ¿Pero cuántos han leído realmente a Nietzsche y no lo conocen sino únicamente de oídas o por vagas referencias? Algunos creen incluso que ya ni vale la pena leerlo. ¿Para qué fatigar *El nacimiento de la tragedia*, *Humano, demasiado humano*, *La gaya ciencia*, *Más allá del bien y del mal*, *Así hablaba Zaratustra*, *Ecce Homo*, *El Anticristo*, etcétera, si ya hay artículos de tres páginas y ensayos de diez que nos dicen "todo" lo que vale la pena saber sobre el autor? Eso sí, hay quienes hablan de lo que dijo Habermas sobre Nietzsche, porque Habermas es "actual" y está de moda, y porque conocer sus ensayos da más prestigio o más caché –en el *bluff* interpretativo– que leer directamente a Nietzsche y sacar las propias conclusiones. Lo cierto es que debería haber más que Habermas.

Lo bueno sería que Comte-Sponville nos hiciera descubrir, por ejemplo, a Spinoza, Montaigne y Alain, pero no únicamente de oídas (para decir lo que Comte-Sponville dice de ellos), sino por trato directo, para que conversemos con esos autores a través de sus libros, luego de que Comte-Sponville nos ha hecho el grandísimo favor de facilitarnos el acceso a ellos. Dado que Habermas nos facilita a Nietzsche, ¿por qué tendríamos que quedarnos con Habermas? Debe, sin duda, haber más.

Internet, que es una herramienta maravillosa y que, además potencia el libro y la lectura, también puede ser el mayor lugar de holganza para los perezosos que, de todos modos, tampoco leen libros en papel. Pican aquí, pican allá; de aquí sacan esa poquita cosa blandengue, insípida, y de más allá otro breve bocado de cosa masticada (interpretada), y ya con eso tienen para aprobar la materia y *blofear* en twitter o tuitear en *bluff*.

Que nadie interprete este alegato como una propuesta reaccionaria para regresar a las cavernas. Lo que decimos es que la lectura formativa requiere de paciencia y completitud, en contraposición a la velocidad fragmentaria y fragmentada de la tecnología electrónica. En *Una historia de la lectura*, Alberto Manguel advierte que quienes hoy oponen la tecnología electrónica a la de la imprenta "[…] quieren hacernos creer que el libro –esa herramienta ideal para la lectura, tan perfecto como la rueda o el cuchillo, capaz de contener nuestra memoria y experiencia, y de ser en nuestras manos verdaderamente interactivo, permitiéndonos empezar y acabar en cualquier punto del texto, anotarlo en los márgenes, darle el ritmo que queramos– ha de ser reemplazado por otra herramienta de lectura cuyas virtudes son opuestas a las que la lectura requiere".

Con entera razón, Manguel aclara que "[…] la tecnología electrónica es superficial y, como dice la publicidad para un

powerbook, 'más veloz que el pensamiento', permitiéndonos el acceso a una infinitud de datos sin exigirnos ni memoria propia ni entendimiento; la lectura tradicional es lenta, profunda, individual, exige reflexión. La electrónica es altamente eficaz para cierta búsqueda de información (proceso que torpemente también llamamos lectura) y para ciertas formas de correspondencia y conversación; no así para recorrer una obra literaria, actividad que requiere su propio tiempo y espacio. Entre las dos lecturas no hay rivalidad porque sus campos de acción son diferentes. En un mundo ideal, computadora y libro comparten nuestras mesas de trabajo".

La verdad es muy simple y muy desalentadora: está probado que quienes no leen libros en papel tampoco lo hacen demasiado en la pantalla, aunque lo contrario, que también es cierto, nos cure del desaliento: quienes más libros leen en el Kindle es porque leen bastante, también, en papel. Y bien sabemos que leer es cosa de alfabetizados, de estudiantes, de universitarios, de profesionistas y, por tanto, en general, de privilegiados.

Podemos afirmar que el 99.9% de los universitarios pertenece al sector de los que son privilegiados si establecemos la relación con aquellos que no son ni alfabetizados ni estudiantes ni universitarios ni profesionistas. Por muy mal que estén, diría Gabriel Zaid, están mejor que los demás: pueden comprar libros o acceder a bibliotecas, disponen de tiempo para leerlos, tienen resueltos muchos problemas del día a día (sobre todo si son estudiantes universitarios y viven en casa de sus padres y no hacen otra cosa que ser universitarios), comparten entre ellos inquietudes intelectuales, gozan de ocios, etcétera. Y, sin embargo, muchos de ellos no leen; únicamente "estudian".

"¿Pero a qué horas leo si me la paso estudiando?", pregunta indignado un estudiante a quien la lectura de libros no le

hace gracia. Es una forma fácil, torera, de salir por peteneras. Otra vez, Gabriel Zaid es enfático y acertado: "Ninguna persona debería recibir un título universitario (de cualquier especialidad) si no es capaz de escribir el resumen de un libro".

Si optamos por la verdad y la decimos sin ambages, habría que afirmar que si la inversión en las universidades públicas no consigue, entre otras cosas principales, formar lectores autónomos, el gasto no deja de ser, en una buena proporción, un desperdicio, pues, siendo así, los universitarios tendrían que regresar, a aprender a leer, a la escuela primaria.

Pero lo dramático es que tampoco la primaria (ni la secundaria, ni la preparatoria) forma lectores. Para esto (piensan los profesores, acordes con el "pensamiento" del sistema educativo), las personas tendrían que ir a la universidad. Y, si ahí tampoco se lee, el círculo vicioso nunca se rompe. Por eso no queda otra alternativa que romperlo.

Puesto que la educación básica, en México, está en manos de un sindicato que se opone a cualquier modificación (porque cree que lo momificado no debe ser modificado) y de una secretaría que cree que debe modificar todo (pero únicamente bajo los preceptos empresariales de la OCDE), lo que tenemos es un escenario dramático en el que los preuniversitarios no leen (es decir, no son lectores autónomos) porque, en los pasos previos de su educación, nunca la lectura fue una prioridad, y llegan a la universidad a seguir cultivando con afán su "hábito de no lectura" y justificándose con el argumento de que están muy ocupados en estudiar, es decir muy atareados en no leer.

¿Universidades lectoras? Sí. No existe otra solución que cambiar el esquema, en las universidades, para que los universitarios lean. Crear y alentar programas de lectura en las universidades, como ya se hace en algunas, más allá de las reacciones de los susceptibles que exclaman extrañados cuando

no ofendidos: "¡Pero si sabemos leer y leemos! ¡Es lo único que hacemos! ¡Todo el tiempo estamos leyendo!" Es fácil probar que muchos de ellos no saben leer: basta con ponerlos a leer.

Que lean para aprobar los exámenes no es lo mismo que lean para añadir algo más a su vida, para agregar a su existencia (y a su profesión) mayores capacidades y experiencias. No hay nada más contradictorio que un universitario que no lee o que únicamente lee cuando hay que hacer tarea o cuando tiene que examinarse.

En este sentido, quienes leen *El Libro Vaquero* y *Sensacional de Traileros* les ponen la muestra: apenas son alfabetizados, pero leen porque se les antoja, porque les gusta, porque disfrutan y se complacen y se solazan en la palabra y en la imagen; porque necesitan otras experiencias que no sean los deberes, pero no porque tengan que hacer tarea o presentar exámenes. Por supuesto, en general, no son universitarios. Bueno, en el mejor de los casos, ojalá no lo sean, pues el mayor fracaso de la educación mexicana sería comprobar que se ha preparado a las personas que han pasado por las aulas universitarias, por los "estudios superiores", para que alcancen la plenitud de sus expectativas culturales con el *Sensacional de Traileros*.

Bibliografía

Comte-Sponville, André, *Invitación a la filosofía*, traducción de Vicente Gómez Ibáñez, Paidós, Barcelona, 2007.

Epstein, Jason, *La industria del libro: Pasado, presente y futuro de la edición*, traducción de Jaime Zulaika, Anagrama, Barcelona, 2002.

Manguel, Alberto, *Una historia de la lectura*, traducción de Eduardo Hojman, Joaquín Mortiz, México, 2006.

Marina, José Antonio, *El vuelo de la inteligencia*, Random House Mondadori, México, 2007.

Zaid, Gabriel, *Los demasiados libros*, Océano, México, 2007.

______, *El secreto de la fama*, Lumen, México, 2009.

______, *Leer*, selección y prólogo de Fernando García Ramírez, Océano, México, 2012.

La formación de bibliotecólogos como formadores de lectores y escritores

Didier Álvarez Zapata
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Introducción

En el contexto de los complejos procesos de cambio que enfrenta el mundo contemporáneo –que vienen de la mano de la fragmentación de la vida cotidiana, la disolución de los horizontes espacio-temporales, el rompimiento de las fronteras tradicionales que separaban lo íntimo, lo privado y lo público, entre otros muchos fenómenos– la formación de los bibliotecólogos se encuentra hoy ante grandes retos en las relaciones entre la cultura escrita y el uso de la información. Ciertamente, la emergencia de nuevos modos de leer y de escribir, y de nuevas formas y usos de la información, están llevando a la pedagogía y la didáctica de la bibliotecología a tener que encarar desafíos inéditos en lo relativo a la educación universitaria del bibliotecólogo, en particular, en lo que tiene que ver con el valor y el lugar que en ello ocupan la lectura y la escritura, no solo como mediaciones instrumentales de la práctica informacional, sino, ante todo, como horizontes sociales, culturales y políticos de las prácticas educativas de la bibliotecología.

En efecto, como una de las muchas consecuencias de las fuertes tensiones que se dan entre el uso intensificado de la información ("informacionalismo", según Castells)[1] y la expansión de la cultura escrita con fines de integración masificada de las personas a una "cultura general" (la masificación de la cultura, según Fromm),[2] la pedagogía de la bibliotecología se enfrenta hoy a grandes problemas teóricos y prácticos; lo que hace necesaria la revisión de las responsabilidades que tiene el campo en la expansión y garantía del acceso democrático a la cultura escrita, y, consecuentemente, lleva a reconsiderar el papel del bibliotecólogo en la formación social de los lectores y los escritores; es decir, de las personas como usuarios plenos del capital cultural y simbólico que encarna la cultura escrita.

Por este camino, el lugar y las responsabilidades sociales de la bibliotecología (y del bibliotecólogo, por tanto) se muestran como cuestiones mucho más complejas de lo que se les ha concebido hasta ahora, sobre todo si se las ve en relación con hechos sociales tan críticos como la educación (entendida como proceso social general) y la formación de ciudadanía (considerada como proceso de socialización política).

Frente a esto no se puede desconocer que la labor educativa de personas y comunidades que despliega el bibliotecólogo, parte del reconocimiento y la selección de capitales simbólicos y culturales. Es éste, sin duda alguna, el territorio en el que se definen tanto los horizontes de realización institucional de las bibliotecas (visión, misión, objetivos y metas, según la perspectiva estratégica) como la acción profesional del bibliotecólogo; en particular, sus concepciones e intervenciones en la educación en cuanto a la cultura escrita de

---

1 Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*.
2 Erich Fromm, *El miedo a la libertad*.

los usuarios de las bibliotecas, es decir, en el uso de la lectura y la escritura, y en sus relaciones con la producción y uso de la información.

En concordancia con este marco propuesto, este texto se desarrolla en tres momentos: el primero alude a las circunstancias contextuales generales en las que se realiza la formación del bibliotecólogo como formador de usuarios lectores; el segundo aborda algunas consideraciones generales sobre la educación de los bibliotecólogos; y el tercero explora en específico la educación del bibliotecólogo en la perspectiva de educador en la cultura escrita.

El contexto de la educación del bibliotecólogo como formador de lectores y escritores

Resulta oportuno revisar, aunque sea rápidamente, algunas de las muchas circunstancias contextuales en las que contemporáneamente se da la formación del bibliotecólogo:

La crisis de la modernidad como proyecto de civilización

Esto es, el advenimiento de una época que duda de la validez de un mundo centrado en la razón especulativa y en la ciencia experimental como las esferas superiores de la experiencia humana. Esta crisis deja al mundo en la búsqueda de otros ideales de humanización y de lo que hay más allá del *homo sapiens*, pero en lo que no son de poca monta los riesgos de un personalismo intrascendente, sin sentido e irresponsable (hedonista y egoísta), en medio del cual se confunden los límites de la vida íntima (lo que se vive consigo mismo), la vida privada (lo que se vive con otros cercanos

en el mundo de la vida cotidiana) y la vida pública (lo que se vive con otros lejanos en el sistema o mundo del poder). Este es el territorio de las nuevas ciudadanías culturales, por ejemplo, caminando de la mano de las múltiples estéticas e iniciativas étnicas y de género, por ejemplo.

La globalización del modelo de democracia liberal capitalista

Esta cuestión se impone en la escena internacional contemporánea como estrategia de "conciliación" de las relaciones conflictivas entre el mundo de la vida (sociedad-mercado) y el sistema político (poder); y en ello son evidentes:

- El discurso dirigido a la defensa de los derechos individuales como centro de construcción de la identidad de las personas en el mundo y de la soberanía estatal.
- El énfasis en la introyección, en los sujetos del consentimiento, de la dominación legítima y del contrato social.
- El esfuerzo por obtener el reconocimiento real e hipotético por parte de los hombres del *orden de la razón* como sentido del mundo.
- La creencia en la supuesta capacidad de los individuos para tomar autónomamente y con conciencia y responsabilidad las decisiones que atañen a sus vidas.
- El acento en el lugar superlativo del Estado como garante de las libertades individuales (exacerbadas en su versión neoliberal) y el modelo de separación de instituciones, prácticas y relaciones sociales; esto bajo la estruendosa expansión del llamado "fundamentalismo de mercado".

Detrás de todo ello está la pretensión de concreción de la tesis del *fin de la historia*; es decir, de la imposición del modelo de democracia liberal capitalista como el patrón úl-

timo y definitivo de la configuración sociopolítica y socioeconómica del mundo. Este proyecto apunta a la consolidación de un sistema interconectado y global de acumulación de la riqueza en el que, no obstante, se evidencia una profunda y grave coyuntura expresada en la crisis del capitalismo neoliberal, marcada por evidentes "perturbaciones": recesión, desempleo, quiebra de empresas y de países, caídas de las bolsas de valores, incremento de las deudas externas de los países, entre muchas otras cosas que son síntoma inocultable de un largo ocaso de un modelo socioeconómico y político, que se trata, no obstante, de superar por las vías del movimiento intensivo de información y la conquista, rotación, derivación e interconexión de capitales. En todo esto se suelen soslayar otras propuestas de conformación de sociedad por considerar que su origen es espurio o superado, como es el caso de las formas del socialismo, con sus muchas variantes históricas.[3]

La consolidación del informacionalismo como pieza central del modelo de sociedad poscapitalista

Precisamente, el modelo de democracia liberal poscapitalista hace gran propaganda del ideario de la "sociedad de la información" como una de sus estrategias más queridas para tratar de resolver la crisis histórica que sufre. En efecto, la llamada *Sociedad de la Información*, como lo afirma la investigadora

---

3 Para la bibliotecología contemporánea resultaría, por cierto, supremamente valioso volver sobre el estudio de la bibliotecología socialista, llena de posibilidades interpretativas de las relaciones entre sociedad, educación, cultura escrita e información. No es, ni mucho menos, un modelo de bibliotecología superado sino más bien una propuesta sepultada por la estrepitosa caída del socialismo real soviético. Ciertamente, no conviene confundir una cosa con la otra… Véase, a propósito de este tema: Chubarian, O. *Bibliotecología general*.

Valeria Betancourt, "[…] surgió en un contexto global particular y se le asignó un significado acorde a agendas políticas específicas. Los primeros planteamientos sobre la sociedad de la información, en los años 70 e inicio de los 80, sostenían que los nuevos medios electrónicos eran inherentemente democráticos […]."[4] Como puede verse, la idea de sociedad de la información encierra unas pretensiones de orden social que buscan presentarla como la etapa "superior y natural" de la evolución y expansión legítimas de la sociedad en su forma de democracia liberal capitalista. Lo que no suele decirse es que sus propuestas son insuficientes, sin duda alguna, como lo propone el filósofo político Francisco Rodas, cuando afirma que no asume "[…] de forma diferente el modelo de sociedad y de Estado que se requiere para dar solución a la pobreza, el hambre, el desempleo, la violencia y la debilidad política […]".[5]

Esos fenómenos señalados están expresados, a su vez, en una profunda crisis de la persona humana, pues:

- Se acentúa el individualismo hasta caer en el egotismo (individualización de la vida social).
- Se expande la sensación de soledad en medio de la multitud.
- Campea la ausencia de trascendencia (sea sacra o laica).
- Se entroniza el cuerpo y se vive el ascenso de la figura proteica (vitalidad) y del nudismo (exhibición).
- La pulsión se sobrepone a la razón.

Específicamente, las crisis de mundo se expresan en el universo de la cultura escrita y de la bibliotecología como:

---

4 Valeria Betancourt, "La sociedad civil y la sociedad de la información", en *Democratizar las Comunicaciones*.

5 Francisco Rodas Cortes, "El proyecto político democrático y la cuestión de los derechos humanos sociales", en *Ciudadanía y derechos humanos sociales*.

- Emergencia de nuevos modos de leer. Esto es, descentramiento del libro como objeto tótem y de la lectura lineal en aras de una lectura esférica[6] de la textualidad moderna, esencialmente escritural.
- Profundos cambios en las formas del libro y, por tanto, mutaciones en su carácter documental y contenido textual. Aparición de los libros electrónicos y de la virtualidad en la lectura y la escritura (blogs, wikis, chats, etc.).
- Disolución del canon en la tendencia de "leer por leer"[7] y escribir para integrarse a una cultura banalizada: leer y escribir para usar y funcionar, no para transformar y trascender.
- Palpitante presencia de la pregunta por los "no lectores" y sus "otras" estrategias culturales.[8]
- La crisis de la idea de biblioteca, expresada en la pugna entre una institución tradicional y biblioteca electrónica, con todas sus variantes de "biblioteca híbrida".

Dimensiones de la educación del bibliotecólogo

En la formación del bibliotecólogo se pueden plantear dos principios: uno *cognitivo constructivo en la ciencia* y otro *educativo en lo profesional*. La universidad, ciertamente, no es un espacio al cual las personas van a aprender cosas de la vida cotidiana; llegan, al contrario, a enfrentarse con un mundo simbólico muy complejo que es el mundo de la ciencia, buscan apropiar saberes científicos, y eso los conecta con

---

6 Beatriz Sarlo, "Del plano a la esfera: libros e hipertextos", en Martín Barbero, Jesús y López de la Roche, Fabio, *Cultura, medios y sociedad*.

7 Armando Petrucci, "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en Cavallo, Guglielmo. *Historia de la lectura en el mundo occidental*.

8 Juan Domingo Argüelles, *¿Qué leen lo que no leen?: el poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*.

una configuración distinta del saber y el hacer humano: la perspectiva profesional; es decir, la del sujeto socialmente reconocido porque tiene apropiación de ciencia, que se ha formado en la ciencia para poder ejercer una acción social determinada.

En este contexto comprensivo, la educación del bibliotecólogo se ve determinada, a su vez, por tres cuestiones fundamentales: la *dimensión epistemológica*, que asume que la formación del bibliotecólogo se realiza, principalmente, en el ámbito de dos disciplinas que pertenecen al campo de las ciencias sociales: la bibliotecología como contenido científico y la pedagogía como mediación educativa. La *dimensión investigativa*, que considera que la formación del bibliotecólogo se debe dar dentro de la promoción de las actitudes y las aptitudes básicas para la producción, reconocimiento y divulgación social de nuevo conocimiento. Y la *dimensión de intervención*, que asume que, desde la perspectiva del ejercicio profesional, la formación del bibliotecólogo se debe orientar, ante todo, a los procesos de transformación cultural, educativa, política y económica de la sociedad. Veamos un poco más ampliamente cada una de esas dimensiones:

La dimensión epistemológica de la formación del bibliotecólogo

Respecto de la dimensión epistemológica de la formación del bibliotecólogo, debe decirse que la bibliotecología y la pedagogía están esencialmente constituidas por un conjunto de saberes que hacen parte de las ciencias sociales, y que convergen para ayudar a comprender y construir su intervención en la esfera de la lectura y la escritura (cultura escrita) y la producción, circulación y consumo social de información (cultura informacional). Así pues, considerada como biblio-

tecológica se debe a la comprensión crítica del mundo social, en relación con los procesos de trasferencia social de la información y los propios de la cultura escrita. De ello se deriva una evidente comprensión y responsabilidad ética y política de los bibliotecólogos.

La dimensión investigativa

En lo corrido de los tres últimos lustros, la promoción de las universidades como centros de producción de conocimiento ha marcado profundamente los sentidos y la dirección de la educación superior en América Latina. Tal cuestión, vuelta una política gubernamental en varios países de la región, otorgó especial énfasis a la investigación como elemento articulador de la vida universitaria pero no necesariamente de la vida profesional, al menos si se observa el caso de profesiones que tienen un marcado lastre tecnicista, como es la bibliotecología. Esto tiene, entre muchos efectos que podrían señalarse, dos de especial interés para esta exposición:

- La idea de que la investigación no tiene relación con la práctica del bibliotecario. Esa perspectiva muestra una actitud descuidada y de desprecio del valor de la investigación en la *vida real* de las bibliotecas y de otras unidades de información. Sin duda, hay aquí una actitud fácil que olvida que la práctica profesional se debe a la transformación de los problemas del mundo, y que pare ello es necesario conocerlo.
- Esa actitud ante la investigación en nuestros programas de formación de bibliotecológicos, tiende a ir de la mano del desinterés por la investigación educativa y pedagógica en los servicios bibliotecarios.

La dimensión de intervención

La idea de intervención social no es un concepto claro en el discurso y en la práctica de la bibliotecología. El hecho mismo de haberla considerado por mucho tiempo como una disciplina auxiliar de las ciencias y las técnicas, y a la biblioteca como una institución socialmente neutra, muestra suficientemente esta actitud de naturalización de los hechos sociales que ha dominado la conciencia de muchos bibliotecólogos, para quienes la fórmula de "hacer bien, no importa qué", rige su actividad cotidiana.

En un sentido amplio, debe decirse que la intervención exige posición frente al mundo; es decir, el planteamiento de un horizonte ético y político. Lo curioso es que las prácticas bibliotecológicas no están por fuera de la esfera de las ideologías, ni, por lo tanto, exentas de compromiso con una cierta idea del mundo y del hombre. Por el contrario, reclaman de sus practicantes tener que optar por una posición de reproducción o de transformación de la sociedad.

El hecho es que en el campo de las bibliotecas en América Latina, en los últimos lustros los bibliotecólogos se han visto inmersos en complejos procesos de intervención social que afectaron grandemente la vida urbana, la conformación de la empresa privada, la vivencia de la ciudadanía, la participación comunitaria, la modernización del Estado y, de manera preeminente, a las prácticas educativas sociales y escolares, que tuvieron unos efectos que, a decir verdad, aún no se reconocen suficientemente.

La tensión entre formación socio humanística y formación técnica en la educación del bibliotecólogo

Un mundo configurado de la manera como se ha descrito anteriormente, presenta dos peligros en la formación del biblio-

tecólogo: la amenaza del tecnicismo y la amenaza del antiacademicismo. Veamos más de cerca estas dos cuestiones:

El tecnicismo se refiere al hecho de sobreponer premeditadamente la acción técnica e instrumental a la acción reflexionada en sus móviles y consecuencias humanas y sociales Es decir, de creer y difundir la idea de que lo que es pertinente y necesario es lo que se hace, olvidando que la acción profesional sin orientación reflexionada es muy peligrosa y se somete al dictamen de la tradición. Hacer sin saber para qué y porqué, aparte de irresponsable, es totalmente reproductor del orden injusto y deshumanizante que hoy impera. Por su parte, el *antiacademicismo* subvalora el trabajo con las ideas y, de cualquier manera, señala al que manipula y dice cosas que se consideran innecesarias. Al respecto, no deja de resultar divertido observar que las prácticas profesionales concretas con las que operan los "antiacadémicos" son productos de arduos procesos de elaboración conceptual por parte de los "teóricos" que critican. Ciertamente, los antiacadémicos suelen creer que la verdad de las cosas la tienen ellos en su práctica profesional; miran por encima a los del mundo académico y los consideran, atrevidamente, gente que *no sabe lo que se vive en el barro*, que *investiga por investigar.*

En una perspectiva más amplia y afirmativa de la integridad del saber profesional, determinando la validez social de los saberes bibliotecológicos técnicos básicos (relacionados con la organización de la información) se encuentran los propios de la formación socio humanística; esto es, los referidos a las maneras de experimentar el mundo cotidiano y el mundo del poder político; es decir, lo que se hace junto con los otros en la relación social y los procesos de integración de grupos y comunidades, la constitución de sistemas sociales de sentido y significado, la elaboración de saberes sistemáticos sobre el poder como el elemento que construye el orden social, entre otras cuestio-

nes. Esta formación socio-humanística es la que sustenta la formación técnica del bibliotecario: la formación en el conocimiento del orden social y de sus tensiones (culturales, educativas y económicas), y en la comprensión del poder, que es lo que construye y ordena la vida social moderna. Por lo tanto, si habláramos en términos de un idealismo curricular tendríamos que proponer la formación del bibliotecólogo como un científico social capaz de operar con un instrumental técnico que le permite intervenir en los procesos sociales de la lectura y la escritura y la transferencia de la información,[9] para transformarlos.

En síntesis, se puede decir que son tres las áreas de la educación básica del bibliotecólogo en la perspectiva de sus responsabilidades en cuanto a la formación de lectores usuarios; áreas que se pueden ver planteadas en el Manifiesto Unesco/IFLA de la Biblioteca Escolar: "gestión de recursos, bibliotecas e información y pedagogía"; y que habían sido consideradas de manera mucho más amplia en los documentos preliminares del Manifiesto elaborados por la Biblioteca Nacional de Canadá, en 1998:10

> Cabe destacar tres áreas generales de conocimiento para que el bibliotecólogo pueda preparar y aplicar programas bibliotecarios eficaces:
>
> - Conocimientos sobre información y bibliotecología: esenciales para la selección, organización y uso de los registros de la información y las ideas que ha registrado la sociedad.
> - Conocimientos sobre administración: fundamentales para la gestión de la operación diaria de la biblioteca escolar y su personal.

---

9 Aunque históricamente en América Latina ha imperado la tendencia hacia una bibliotecología más asentada en principios técnicos, se empieza a ver en Colombia, desde hace ya algunas décadas, una disposición más general por la búsqueda del sentido social de la práctica bibliotecaria.

10 Gwyneth Evans, *School Library Manifesto. Fourth draft*.

- Conocimientos sobre enseñanza: importantes para poder trabajar con los educadores y ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender, cómo hacer, y cómo trabajar con otros.

En esta perspectiva, hay necesidad hoy de un profesional empoderado, digamos un bibliotecólogo que se reconozca como educador social y ciudadano; ideal que se puede revelar en las siguientes diez acciones afirmativas por la educación de un bibliotecólogo en América Latina, que:

1. Se asuma como un ser humano en constante obra, capaz de proponerse para sí mismo un horizonte de vida digna y de responsabilidad ética y política ante el mundo.
2. Comprenda y ejerza una acción pedagógica en los ámbitos de la promoción y defensa de la lectura y la escritura, y el acceso a la información como derechos humanos básicos.
3. Participe activamente en el diseño, gestión y evaluación de la educación lectora y en el uso de la información como procesos sociales integrados.
4. Ayude a la formación de los usuarios lectores como ciudadanos empoderados, sujetos políticos capaces de leer, escribir e informarse para participar, construir y ayudar a trasformar los órdenes sociales y políticos deshumanizantes.
5. Sea dialogante, capaz de una acción comunicativa activa y que revindique la palabra, la diferencia y el respecto por el otro y lo otro, como valores básicos de la vida social, del aprendizaje y de la enseñanza.
6. Sea comprometido con la dignificación de la vida; no indiferente, pues con ello daña su vida personal, profesional y social.
7. Sea colaborativo y propenso a la acción colectiva; no aislado.

8. Sea reflexivo y universal; no reproductivista ni reduccionista. Un profesional capaz de enarbolar los altos ideales de un saber profesional crítico del mundo, del hombre y del conocimiento.
9. Sea cálidamente humanista, no fríamente técnico. Capaz de vivificar la técnica bibliotecológica porque tiene como horizonte la intervención de problemas que son del hombre y de la sociedad, y no de las máquinas y del sistema.
10. Sea lector universal, crítico y autónomo. Amante de la literatura y de todo buen texto, más allá de su soporte o formato.

La educación del bibliotecólogo en perspectiva de educador en la cultura escrita

En primer lugar, resulta necesario identificar dos grandes barreras al momento de considerar la tarea formadora de lectores y escritora en la lectura, y la escritura que tiene el bibliotecólogo: por un lado, las representaciones inadecuadas de la lectura y las bibliotecas que no favorecen su desarrollo con los lectores y para los lectores; por el otro, el predominio del artesanado; es decir, las labores de educación lectora (promoción de la lectura y animación a la lectura, principalmente) que han dependido grandemente del hacer, con un desdén evidente hacia la reflexión.

Estas barreras pueden entenderse, a su vez, como expresión de tres grandes tendencias en la práctica profesional: el *funcionalismo bibliotecario* (las bibliotecas están determinadas por el sistema y no deben tener iniciativa de transformación de ese sistema); el *utilitarismo bibliotecario* (las bibliotecas son valiosas porque sirven para algo concreto, con lo que se les niega su dimensión de trascendencia cultural), el *practicismo bibliotecario* (lo que importa es lo que las bibliotecas hagan, no las ideas que tengan del mundo social)

En segundo lugar, es pertinente comprender la idea de la educación lectora como un proceso social general, como la dimensión pedagógica de la alfabetización. Por tanto, se busca con ella entender y resolver conceptual y operativamente el problema del derecho al acceso y al goce pleno de la cultura escrita en relación con otros sistemas simbólicos. Este proceso social lo tutelan, fundamentalmente, instituciones sociales en diálogo con el Estado y lo estimula la misma sociedad. La educación lectora se dirige, en esta medida, a facilitar la conformación de un cierto comportamiento lector y escritural, que es normalmente funcional al orden social hegemónico y que llena de contenido simbólico, ritual y mítico a la lectura y a la escritura.

La educación lectora está vinculada, entonces, a prácticas formativas realizadas por la escuela, lo que puede llamarse educación formal de los lectores; y prácticas formativas realizadas por otras agencias diferentes a la escuela, como por ejemplo la biblioteca, lo que puede llamarse educación lectora en la cotidiana.

En este orden de ideas, puede entenderse que la educación lectora despliega dos grandes iniciativas formativas:

- La *iniciativa regulativa*, que alude a los procesos de socialización e integración de las personas a la cultura escrita.
- La *iniciativa instruccional*, que apunta al desarrollo en las personas de habilidades y competencias específicas de lectura y escritura (literacidad).[11]

---

11 Con Cassany entendemos la literacidad como "[...] todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc."

Daniel Cassany, "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad", en *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura,* p. 2.

Así pues, la educación lectora es un proceso en el que las instituciones sociales cumplen un papel fundamental en tanto, simultáneamente, le da continuidad al orden social y permite que se erijan posibilidades de transformación del orden social hegemónico de la "sociedad mayor". En el mundo moderno, las tres principales instituciones que participan de la educación lectora son el hogar, la escuela y la biblioteca. El hogar entendido como el primer espacio social de formación del lector y de los materiales de lectura; la escuela como ámbito de formalización de la literacidad y la biblioteca como ámbito de posalfabetización.

Conclusiones

Este trabajo estuvo orientado por la pretensión de contribuir a que, en el contexto de América Latina, se pueda avanzar en la discusión de las responsabilidades y tareas que tiene la bibliotecología en la esfera de la cultura escrita, particularmente en lo concerniente a la condición del bibliotecólogo como formador de lectores. Esta cuestión, en sí suficientemente espinosa, podría ser palpada con este conjunto de preguntas que marcan un derrotero de indagación por desarrollar: ¿Qué debe ayudar a comprender la investigación bibliotecológica sobre la lectura y la escritura? ¿Cómo resolver productivamente la tensión histórica entre las matrices de la cultura escrita y la cultura informacional presente en la bibliotecología contemporánea en América latina? ¿Qué puede y debe decir la bibliotecología sobre educación lectora y escritora? ¿A qué objetos, temas y problemas propios de este campo debería dirigir su trabajo el bibliotecólogo? ¿Con qué prioridades y apelando a qué enfoques se debe educar al bibliotecólogo como formador de lectores y escritores?

En consecuencia, el trabajo consideró fundamental que la bibliotecología emprenda la tarea de reconocer a la sociedad como expresión humana que también se ve moldeada y delineada por las prácticas bibliotecológicas. En ello estuvo el sentido mismo de este trabajo, en ello su pretensión de –con un acento sociopolítico– acercarse al territorio de la educación lectora y el papel que juega el bibliotecólogo en éste.

Bibliografía

Argüelles, Juan Domingo, ¿Qué leen lo*s que no leen? : el poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, México : Paidós, 2003; pp. 111-135.

Betancourt, Valeria, "La sociedad civil y la sociedad de la información", en *Democratizar las Comunicaciones*, Santiago de Chile : Instituto de la Comunicación e Imagen, 2007. Disponible en: www.lapetus.uchile.cl/lapetus/.../1239821576TextoValeriaBetancourt.doc [Fecha de consultado: 10 de febrero de 2014].

Cassany, Daniel, "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad", en *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile. p. 2.

Castells, Manuel, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, 5ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2004,3 v.

Chubarian, O, *Bibliotecología general*. La Habana : Científico Técnica, 1976.

Evans, Gwyneth, *School Library Manifesto*, Fourth draft. Toronto : National Library of Canada, 1998.

Fromm Erich, *El miedo a la libertad*, Barcelona : Paidós, 1981.

López de la Roche, Fabio, *Cultura, medios y sociedad*, Bogotá : CES : Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, 1997; pp. 65-76.

Petrucci, Armando, "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en Cavallo, Guglielmo, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid : Taurus, 1998, pp. 519-550.

Rodas Cortés, Francisco, "El proyecto político democrático y la cuestión de los derechos humanos sociales", en *Ciudadanía y derechos humanos sociales*, Medellín : Ediciones ENS, 2001; p. 89.

Sarlo, Beatriz, "Del plano a la esfera: libros e hipertextos", en Martín Barbero, Jesús y López de la Roche, Fabio, *Cultura, medios y sociedad*, Bogotá, CES : Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, 1997; pp. 65-76.

El reto de la formación transversal en la universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías

Mª Isabel Morales Sánchez
Universidad de Cádiz, España

Tengo la sensación, desde hace no poco tiempo, de haber perdido cierta serenidad para reflexionar sobre los entresijos de lo cotidiano, de haber levantado insalvables obstáculos antes de comprobar si existe la posibilidad de abordarlos mediante la superación de escollos más pequeños, de estar empeñado en cruzar el desierto, en vez de ir bordeando los recovecos de la ciudad. Y digo lo cotidiano porque lo cotidiano está repleto de satisfacciones y de contratiempos, de aciertos y de errores, de avances y de retrocesos, de los que cada uno de nosotros somos responsables, sin que por ello tengamos la impresión de fracaso. Lo natural en el devenir diario es avanzar con dificultad, que los resultados no fluyan fácilmente, que, incluso, no lleguen a pesar del esfuerzo, entendiendo que somos nosotros y no otros los protagonistas de ese transcurrir. Los docentes universitarios investigamos –además de hacerlo sobre nuestras líneas de especialización– sobre cómo enseñar y sobre las

razones del éxito o el fracaso de una metodología concreta, aquella que nosotros mismos aplicamos en cada aula para transmitir el conocimiento. Si hay algo que la experiencia te enseña es que las estrategias que en un momento dado dieron un magnífico resultado, a poco cambies de alumnado ya no sirven, sin que ello signifique que has fracasado como docente, sino que, simplemente, debes buscar otras estrategias. Por otra parte, también es obvio que los docentes tenemos recursos que todos conocemos para llevar a los alumnos a sentir curiosidad o interés por diversas materias o contenidos, aunque este logro pasa por conocer y comprender cómo se comportan nuestros interlocutores. La razón es simple, estamos inmersos en un contexto comunicativo permanentemente cambiante, con pluralidad de emisores y receptores que poseen una heterogénea formación y que se encuentran en diversos estadios formativos. Estoy convencida –y entro de pleno en el tema que nos ocupa– de la importancia que tienen los recursos, pero lo estoy aún más de la trascendencia del capital humano y de la influencia que potencialmente ejercemos en nuestra actividad formativa.

Esta disertación no tiene otra razón que la de llamar la atención sobre la necesidad de ejercer esa influencia para subrayar la importancia de la formación transversal y de la presencia de materias especialmente útiles en dicha formación. La ecuación es muy simple y parte de una realidad bastante obvia: no podemos transmitir aquello en lo que no tenemos competencia, que no conocemos o que no forma parte de nuestro interés. Los informes más recientes sobre competencia lectora –ya sean a nivel de la población en general o a nivel de la población universitaria– desvelan una importante carencia que, desde luego, más que lamentar es

urgente abordar.[1] Ello significa analizar dónde se pierde esa competencia que se ha potenciado tanto en los primeros niveles de la formación del individuo y por qué se ha producido ése, casi, podríamos decir, estancamiento e, incluso, desvanecimiento. La respuesta es compleja, tan compleja como una gran ciudad, sólo abordable en sus recovecos. En este

---

1 El informe PIAAC pretende evaluar las tres estrategias cognitivas que se entienden como esenciales para la completa comprensión de textos:

- Acceso e identificación: conocer y saber cómo recoger y/o recuperar la información.
- Integración: interpretar, resumir, comparar y contrastar la información representada con forma similar o diferente.
- Evaluación: reflexionar para hacer juicios sobre la calidad, pertinencia, utilidad o eficiencia de la información.

Para su realización establece 6 niveles de rendimiento y una serie de intervalos de puntuación. Los países encuestados llegan al nivel 3 (276-325) siendo Japón el que obtiene la media global más alta con una puntuación de 296. Las puntuaciones medias más bajas corresponden a Italia (250,5) y España (251,8), siendo la media de los países de la OCDE (272,8) y de la UE (270,5). En promedio, un adulto en España puede realizar con soltura tareas de nivel 2. Es decir, puede relacionar texto e información y realizar inferencias a bajo nivel, integrar fragmentos de información, comparar y contrastar información y acceder a diferentes partes de un documento para obtener e identificar información requerida.

PIAAC 2013, *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. Informe españo*l: 25-35

Disponible en (accesible 17/11/2013) https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2012.pdf?documentId=0901e72b8181d500

En lo que respecta a la lectura en la comunidad universitaria, el informe del Observatorio cultural coordinado por la Universidad de Cádiz dentro del proyecto ATALAYA, recoge los hábitos lectores de los universitarios andaluces, y revela cómo, en general, no hay un hábito lector más allá del que obligan los estudios, siendo la lectura una actividad académica y no de ocio. Tampoco parece que el acceso a Internet haya aumentado la frecuencia en el hábito lector, pues se utiliza para otras cosas, como también ocurre con los dispositivos electrónicos y móviles. En el conjunto de relaciones sociales y culturales, la lectura ocupa un porcentaje mínimo, no es una costumbre habitual.

Patricia Ruiz Ángel “Los jóvenes universitarios andaluces” en *Barómetro de usos, hábitos y demandas culturales de los estudiantes de las universidades andaluzas*, pp. 17-20.

sentido, es preciso además tener en cuenta que, en algunos casos, la riqueza de recursos y la dotación de nuestros centros[2] no ha mejorado la situación, por lo que necesitamos generar un flujo de actitudes y de iniciativas individuales que, conjuntamente, y con independencia del espacio en que se desarrollen, sean capaces de inundar a los futuros transmisores. Quién lee y qué lee son preguntas que debemos hacerles no sólo a los alumnos, sino también a los docentes de cualquier nivel de enseñanza, y no por prurito intelectual sino por responsabilidad profesional.

A partir de esta reflexión previa, el análisis que sigue tiene, por lo tanto, un doble objetivo: en primer lugar defender, reiterar, subrayar y evidenciar, aún más de lo ya supuesto, el valor de la literatura como materia transversal para la formación integral del alumno universitario sea cual fuere la especialidad elegida para su profesionalización; el segundo, estrechamente ligado a él, no pretende sino llamar la atención sobre la importancia de la continuidad, en el mismo contexto universitario, de la formación lectora, entendiendo que estamos ante un nuevo estadio, distinto a los anteriores y con exigencias particulares. No queremos olvidar tampoco cómo en el marco proporcionado por la irrupción del universo digital, lectura, literatura y nuevas tecnologías conformarían tres ejes convergentes en la actualidad, cuya potencialidad como instrumentos eficaces en la formación lectoescritora ofrece multitud de posibilidades tanto docentes como creativas. Ahora bien, pensando primariamente en la más directa aplicación práctica,

---

2 El área de Biblioteca y Archivo de la Universidad de Cádiz se ha convertido en un referente internacional por su labor en la gestión y la prestación de servicios a la comunidad universitaria, y consiguió en 2011 el Sello de Excelencia Europea 500+, concedido por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Recientemente ha recibido asimismo el reconocimiento *Bandera de Andalucía 2014* de la Junta de Andalucía en la modalidad de Innovación e Investigación Científica.

inmediata, podríamos comenzar diciendo que, incluso como materia de trabajo, es difícil diseñar una aplicación multimedia para enseñar literatura si quien lo hace no sabe por qué los textos literarios son como son; tan difícil como analizar un texto de literatura digital obviando la parte de programación que lleva intrínseca en su proceso creativo (hablamos de conocimiento y experiencia, no de especialización). Nuestra perspectiva es múltiple e interdisciplinar y se sitúa en el contexto de la Retórica Cultural, entendiendo por tal aquella perspectiva de análisis que considera cualquier discurso como práctica cultural y, por tanto, se interesa en la descripción y valoración de los cambios producidos a partir de determinadas condicionantes. En este sentido, no podemos obviar cómo el discurso literario se ha visto implicado/afectado en/or la nueva cultura digital en varios aspectos y vertientes de muy diversa índole: las nuevas prácticas y hábitos lecto-escritores, las nuevas relaciones establecidas entre autor/texto/lector, las nuevas propuestas creativas diseñadas por y para la red, así como las nuevas posibilidades abiertas por los soportes hipertextuales y multimedia.

La literatura como materia transversal

Pero, ¿por qué la literatura? Desde el punto de vista conceptual podríamos decir que la literatura es una materia viva que nos enseña a "experimentar" a "leer" y a "interpretar" de manera transversal –pues entronca con la filosofía, con la historia, con la tecnología, con la ciencia y, como no, con cualquier otro arte– las formas en las que se manifiesta el pensamiento histórico, estético y filosófico. Mediante un juego formal y conceptual, la literatura ha escrito y reescrito, interpretado y sobreinterpretado, inventado y reinventado la realidad, por

lo que como hecho artístico y comunicativo –y como otras formas de arte– constituye un discurso cultural que no sólo reproduce los parámetros vigentes en el contexto de un momento determinado, sino que crea y genera tendencias, estilos y actitudes. Su relación con la realidad, articulada a través de la ficcionalidad y de la verosimilitud, origina una rica multiplicidad de universos tras los cuales nos reconocemos, comprendemos.y aprehendemos.

Creo oportuno recordar aquí una bella afirmación del poeta Salinas sobre la creación poética, perfectamente extensible a la creación literaria en general:

> [...] si se considera la palabra poética con seriedad –quiero decir con seriedad poética– se llega a la evidencia de que el poeta, en lugar de permanecer cómodamente fuera del mundo, vive en su mismo centro [...]. [...] el poeta tiene que revisar, confirmar y aprobar la realidad. Y el poeta la confirma o recrea por medio de la palabra, con sólo ponerla en palabras. El don del poeta consiste en nombrar las realidades cabalmente, en sacarlas de la enorme masa del anonimato.[3]

En una entrevista reciente, el escritor Benjamín Prado subrayaba el hecho de que todo buen escritor obliga al lector a preguntarse hasta qué punto las cosas son lo que parecen y ocurren del modo en que nos las cuentan.[4] Ambas afirmaciones no serían inteligibles si, en tanto forma de expresión cultural, la literatura no fuese una vía de conocimiento interdisciplinar. Los creadores y los lectores, como individuos sociales, actuamos, vivimos e identificamos elementos de nuestro entorno, de los contextos colindantes a él y, de manera amplia, de la naturaleza en general, en una relación que viene determinada por el modo en cómo concebimos la realidad

---

3 Pedro Salinas, "La reproducción de la realidad" en *Ensayos*, I, p. 191.
4 Daniel Heredia, *entrevista a Benjamín Prado*.

y cómo la entendemos, en definitiva, como consecuencia de un modelo de mundo. La literatura genera formas de visionar y entender este entorno operando sobre la mirada colectiva o individual de los lectores, al tiempo que mantiene un diálogo directo con otros ámbitos artísticos. Es a partir de aquí donde la literatura nos sirve de entretenimiento y también de fuente extraordinaria para el estudio de aquellos factores que transforman el pensamiento, la estética y la historia de forma diacrónica o sincrónica.

La explicación aristotélica de la Poesía (término equivalente a Literatura) y las teorías posteriores muestran cómo la reflexión sobre el arte literario es, al mismo tiempo, una reflexión sobre la relación del hombre con la realidad. Muchos términos –el propio de arte– marcan significados muy importantes para comprender el papel de la literatura en las distintas culturas. El género trágico es aquél que por excelencia permite analizar los sentimientos humanos y las reacciones ante situaciones inesperadas y es una fuente de aprendizaje para los griegos; y la poesía es entendida por Horacio como una forma de perpetuarse en la historia y permanecer vivo (…) y así podríamos continuar indagando sobre el papel de la alegoría en la cultura medieval, el humanismo y su labor en la renovación del lenguaje, en las grandes transformaciones que hicieron sucumbir el Antiguo Régimen para dar paso a la cultura burguesa, en la aparición del paisaje industrial, en la construcción del espacio del realismo mágico, un sinfín de temas que, analizados entrelazando el arte y la realidad, nos acercarían a la explicación de qué ha sido la literatura para la cultura y cómo y por qué ha mostrado determinadas formas de la misma. No sin razón, en un magnífico estudio sobre la fundamentación del discurso en el teatro moderno, Jesús G. Maestro afirma:

> La literatura es el único discurso que no envejece nunca; es anterior a toda forma o actividad teórica (incluida la escritura misma), y por supuesto sobrevive a cualesquiera interpretaciones que puedan formularse sobre ella; es también, digámoslo desde el principio, un discurso superior e irreductible a cualquier preceptiva estética y a cualquier formulación o ley moral. Y no olvidemos que toda norma estética, creativa o interpretativa (es decir, destinada al autor o a los lectores), posee, de forma disimulada o manifiesta, su propia ley moral, de la que emanan con frecuencia una justificación artística y una instrumentalización social.[5]

La vigencia, y la fuerza, del discurso literario reside en su poder para interpretar la realidad, al tiempo que es capaz de mostrar otras realidades a partir de las diferentes lecturas, relecturas, interpretaciones y sobreinterpretaciones mediante las que mantiene su influencia, pero subrayamos el hecho de que, precisamente por esto, podemos acceder también a través de ella al conocimiento de dichas interpretaciones. Por ello estamos convencidos de que la literatura tiene mucho que decir sobre cómo se ha articulado la relación del individuo y de la sociedad con la realidad, y creemos que constituye un elemento esencial en el planteamiento integral de la formación. La cuestión es que no solemos usarla, o nos hemos olvidado de hacerlo en otras disciplinas que no sean estrictamente las enseñanzas ligadas a la filología.

Pongamos como muestra de este planteamiento algunos de los ejemplos que suelo utilizar para aludir a este carácter transversal:

a) Estamos ante las pinturas *La muerte de Ofelia* de John Millais (1848) y *La muerte de Ofelia* de Delacroix (1853). Có-

---

5 Jesus G. Maestro, "Dante, Cervantes, Shakespeàre y Molière", en *Teatro hispánico y literatura europea, Theatralia*, pp. 15-45.

mo se podría, en primer lugar "leer" y, en segundo, disfrutar de ambas obras sin los siguientes textos?

Hamlet, Acto IV escena VII.
Noticia de la muerte de Ofelia

Entra la Reina

¿Qué sucede, amada reina?

REINA.- Una desgracia va siempre pisando los talones de otra; tan cerca se suceden. Tu hermana se ha ahogado Laertes

LAERTES.- ¡Ahogado! Oh! Dónde?

REINA.- Inclinado a orillas de un arrollo, elévase un sauce que refleja su plateado follaje en la ondas cristalinas. Allí se dirigió, adornada con caprichosas guirnaldas de ranúnculos, ortigas, velloritas y esas largas flores purpúreas a las cuales nuestros licenciosos pastores dan un nombre grosero, pero que nuestras castas doncellas llaman dedos de difuntos (orquídeas). Allí trepaba por el pendiente ramaje para colgar su corona silvestre, cuando una pérfida rama se desgajó y junto con sus agrestes trofeos vino a caer en el gimiente arroyo. A su alrededor se extendieron sus ropas y, como una náyade, la sostuvieron a flote durante un breve rato. Mientras, cantaba estrofas de antiguas tonadas, como inconsciente de su propia desgracia, o como una criatura dotada por la Naturaleza para vivir en el propio elemento. Mas no podía esto prolongarse mucho, y los vestidos, cargados con el peso de su bebida, arrastraron pronto a la infeliz a una muerte cenagosa, en medio de sus dulces cantos.[6]

Rimbaud Ophélie (1870):

I

En las aguas profundas que acunan las estrellas,
blanca y cándida, Ofelia flota como un gran lirio,
flota tan lentamente, recostada en sus velos…
cuando tocan a muerte en el bosque lejano.
Hace ya miles de años que la pálida Ofelia
pasa, fantasma blanco por el gran río negro;
más de mil años ya que su suave locura
murmura su tonada en el aire nocturno.

---

6 Obras completas, p. 152,153.

El viento, cual corola, sus senos acaricia
y despliega, acunado, su velamen azul;
los sauces temblorosos lloran contra sus hombros
y por su frente en sueños, la espadaña se pliega.
Los rizados nenúfares suspiran a su lado,
mientras ella despierta, en el dormido aliso,
un nido del que surge un mínimo temblor…
y un canto, en oros, cae del cielo misterioso.

II
¡Oh tristísima Ofelia, bella como la nieve,
muerta cuando eras niña, llevada por el río!
Y es que los fríos vientos que caen de Noruega
te habían susurrado la adusta libertad.
Y es que un arcano soplo, al blandir tu melena,
en tu mente traspuesta metió voces extrañas;
y es que tu corazón escuchaba el lamento
de la Naturaleza –son de árboles y noches.
Y es que la voz del mar, como inmenso jadeo
rompió tu corazón manso y tierno de niña;
y es que un día de abril, un bello infante pálido,
un loco misterioso, a tus pies se sentó.
Cielo, Amor, Libertad: ¡qué sueño, oh pobre Loca!
Te fundías en él como nieve en el fuego;
tus visiones, enormes, ahogaban tu palabra.
–Y el terrible Infinito espantó tu ojo azul.

III
Y el poeta nos dice que en la noche estrellada
vienes a recoger las flores que cortaste,
y que ha visto en el agua, recostada en sus velos,
a la cándida Ofelia flotar, como un gran lis.[7]

b) La historia tiene en la literatura un ángulo de visión evidente aportando una valiosa mirada al pasado, porque también a través de ella se configura un paisaje histórico y cultural. Qué aportaría a esa mirada el siguiente fragmento?:

---

7 *Poesías completas*, traducción de Javier del Prado.

> Las oficinas de la C.F.C. estaban desde su fundación frente al muelle fluvial, sin nada en común con el puerto de los transatlánticos en el lado opuesto de la bahía, ni con el atracadero del mercado en la bahía de las Ánimas. Era un edificio de madera con techo de cinc de dos aguas [...]. Cuando lo construyeron los inversores alemanes, pintaron de rojo el cinc de los techos y blanco brillante los tabiques de madera, de modo que el mismo edificio tenía algo de buque fluvial. [...] Detrás del edificio, en un patio de caliche cercado con alambre de gallinero, había dos bodegas grandes de construcción más reciente, y al fondo había un caño cerrado, sucio y maloliente, donde se pudrían los desechos de medio siglo de navegación fluvial: escombros de buques históricos, desde los primitivos de una sola chimenea, inaugurados por Simón Bolívar, hasta algunos tan recientes que ya tenían ventiladores eléctricos en los camarotes.[8]

Pensando en las lecturas que podríamos citar y que nos servirían para analizar el pensamiento, la historia, la ciencia, la economía etc. resulta casi pudoroso poner sólo los ejemplos anteriores. La literatura ha sido fuente para otras disciplinas y muchas disciplinas encuentran un ámbito de aplicación en la literatura. Quizá no debemos olvidar que la literatura ha sido uno de los recursos documentales más eficaces cuando hemos carecido de fuentes históricas y quizá, de forma paralela, deberíamos dar a conocer este hecho a aquellas generaciones que no pueden olvidarlo porque, sencillamente, no lo saben.[9] Es evidente que las relaciones intertextuales existen, pero no son detectables si no tenemos un intertexto lector nutrido de recuerdos de lecturas y pasajes.

---

8 Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos del cólera*, p. 265.

9 Hemos de aclarar aquí que hablamos de un uso competente, entendiendo que partimos del carácter ficcional de la literatura, pero ello no impide que sea un modo de acercarnos a las causas originales o de esclarecer contextos históricos determinados igual que ocurre con el estudio de los motivos arquitectónicos, las representaciones esculturales, el arte funerario u otros recursos. A veces se olvida que la reconstrucción del pasado no se realiza sólo sobre la base de los hechos acaecidos sino también de la comprensión de la cultura y modo de actuar de una sociedad o grupo determinados.

La Dafne de Garcilaso no puede ser entendida si no se reconoce la herencia del relato de *Ovidio*. También es difícil comprender la cultura griega sin conocer qué sentido social jugaba la tragedia como género en ella o por qué los teatros eran ubicados a las afueras de la ciudad.

Para aquéllos que puedan apuntar que no sólo del mundo clásico vive el hombre, podríamos dar un salto al momento actual, en el que difícilmente podamos entender las propuestas estéticas realizadas en entornos multimedia o hipermedia, sin tener en cuenta que la red ha generado nuevos modos de sociabilidad y nuevas formas de entender el arte y la cultura.

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE LECTO-ESCRITOR EN LA UNIVERSIDAD. LA ESPECIALIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA

Es obvio que no podemos utilizar los textos anteriores –ni cualquier discurso de otra índole– si no forman parte de nuestras lecturas habituales, como también es cierto que nuestra experiencia vital y lectora influye en la elección de unos u otros. Sea como fuere, pienso que se ha dejado al margen la utilización de la literatura en otras materias por dos razones: la primera, porque en ese marco de la especificidad de los perfiles profesionales parece haberse extendido la idea de que no aporta nada y, en segundo, porque se ha dejado de leer y la literatura no forma parte de nuestro quehacer cotidiano y subrayo, no de nuestras obligaciones, sino de nuestro tiempo de ocio.

Aquí señalo un punto de reflexión que me parece extremadamente importante y es la pérdida de la afición a leer, aun cuando desde las enseñanzas primaria y secundaria se realizan importantes esfuerzos por generar el hábito lec-

tor. Si no utilizamos nuestra experiencia lectora para aficionar a nuestros alumnos, para recuperar, en muchos casos, esos ávidos lectores que fueron en su niñez, el esfuerzo de otros niveles puede resultar estéril, o menos eficaz de lo que creemos.

Ante la pregunta realizada a mis alumnos de Retórica de por qué creían o se fiaban de todo lo que yo decía me argumentaron tres razones para ellos incontestables: la credibilidad que me otorgan, mi firmeza en las afirmaciones y el hecho de ser su profesora, "por algo –añadieron– estarás aquí". Nos guste o no, somos un referente de solvencia y tenemos el potencial de influir en nuestros alumnos. Probablemente también nos sea más fácil transmitir aquello con lo que disfrutamos, y lo que tenemos que preguntarnos es por qué si disfrutamos con la lectura –y es obvio que cuando hablamos de lectura el primer ítem, aunque no el único, es la lectura literaria– no la integramos en nuestros contenidos[10] o hemos dejado de hacerlo.

Este hecho resulta de especial importancia porque los hábitos lectores están directamente vinculados a la competencia escritora. ¿Por qué ese cualitativo y cuantitativo salto que estas dos actividades han dado en la formación primaria casi de forma generalizada, y ocupan un espacio relevante en la formación del alumnado, no tienen continuidad en la enseñanza superior? De hecho, a veces parece casi imposible hablar de formación lectora sin que los ejemplos nos lleven constantemente a experiencias en primaria y secundaria, abarcando una franja de edad muy determinada. No

10 Este es el punto de partida del proyecto de innovación llevado a cabo por el grupo LECRIRED de la Universidad de Cádiz, en el que distintos especialistas pertenecientes a las áreas de ingeniería, Lengua y literatura inglesas, Historia de América, Lengua española y Teoría de la literatura trabajamos en la elaboración de hipertextos tomando como base textos literarios.

es ésta la primera reflexión que hacemos en torno a este tema,[11] señalando cómo, desde nuestro punto de vista, se entiende que esta inversión ya no es necesaria en la enseñanza universitaria,[12] sin tener en cuenta que el nivel de formación es diferente y por tanto, el grado de exigencia en la competencia lectora también. Aun cuando es cierto que se han puesto en marcha medidas específicas y nuestros centros están cada vez mejor dotados, los resultados continúan lanzándonos contra el muro. Estamos pisando un terreno un tanto escabroso pues se muestran en él numerosas aristas complejas de abordar: ¿cómo ha sido el aprendizaje recibido en los niveles anteriores por el alumnado no sólo de primer ingreso, cuya procedencia es muy heterogénea?, ¿qué competencia lectoescritora posee cada alumno en función de su experiencia vital académica/extraacadémica?, ¿qué capacidad posee para asimilar nuevos niveles de dificultad? y, por último, ¿qué formación está prevista en el plan de estudios universitario y qué escala se establece desde su ingreso hasta su egreso? ¿Por qué entendemos claramente que un alumno debe salir de la universidad con más conocimientos y no con una mayor capacitación para escribir, leer y expresarse de forma oral o por qué graduamos el nivel de dificultad de los contenidos y no graduamos niveles de dificultad en la expresión oral y escrita? Desde su ingreso a su salida, la calidad de estas dos destrezas debería evidenciarse claramente en una progresión ascendente. Difícilmente un alumno domine una segunda lengua más allá

---

11 Las más recientes en “Literatura y nuevas tecnologías: un espacio para la formación en lectura y escritura”, 12 Seminario Internacional de Pesquisa em lectura e patrimonio cultural, Brasil, Universidade de Passo Fundo, Agosto 2013.

12 La experiencia llevada a cabo por la Universidad Veracruzana resulta a todas luces un referente en la nueva concepción de la formación lectora en la universidad.

de los niveles básicos de la comunicación si no es capaz de articular enunciados complejos en la suya propia. Afirmaba Juan Domingo Arguelles en su artículo "Escribir y leer en la universidad", que "la lectura y el conocimiento han sido fomentados como medios y no como fines"[13] poniendo en evidencia la utilización puramente instrumental de la escritura y la lectura.

Tal y como hemos desarrollado en la voz correspondiente recogida por el *Diccionario de prácticas de lectura* editado recientemente por la Red Internacional de Universidades lectoras,[14] la importancia de la competencia lecto-escritora estriba esencialmente en el hecho de que le permite al individuo la conexión con el entorno y el mundo que lo rodea. Esa formación es gradual y no finaliza en ninguno de los estadios de la vida universitaria y, además, requiere dedicación y esfuerzo. No encuentro, al recorrer la formación de los universitarios, dónde se les entrena para escribir o leer con eficacia distintos tipos de discurso con distintos grados de dificultad y especificidad. No estoy hablando de la redacción de ejercicios o de exámenes, ni de los clubes de lectura –una medida por otra parte muy eficaz en algunos casos y que normalmente organizan ellos mismos– sino de insertar el ejercicio de la escritura, de la construcción de discursos orales y de la comprensión lectora entre nuestros contenidos.

En el exquisito discurso pronunciado por Antonio Muñoz Molina con motivo de la concesión del Premio Príncipe de Asturias de las Letras, merece la pena llamar la atención sobre la descripción que el autor hace del oficio de escritor, si bien merece ser considerado no sólo por su

---

13 "Aprender a leer y escribir en la universidad" en *Este país. Revista*.

14 Eloy Martos Nuñez y Mar Campos Figares, *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*.

contenido, sino por su perfecta factura en la ejecución formal del mismo:

> Un oficio, cualquier oficio, requiere una inclinación poderosa y un largo aprendizaje. Un oficio es una tarea que unas veces resulta agotadora o tediosa por la paciencia y el esfuerzo sostenido que exige, pero que también depara, cuando las cosas salen bien, momentos de plenitud, y permite entonces la recompensa de un descanso que es más placentero porque se siente bien ganado, al menos hasta cierto punto. Digo hasta cierto punto porque todo el que se dedica plenamente a un oficio sabe que siempre hay una distancia grande entre las mejores posibilidades de un proyecto y su realización, igual que hay descubrimientos con los que no se contaba. Un oficio es una tarea práctica: uno hace algo que le gusta y que a costa de aprendizaje y empeño ha logrado hacer con cierta garantía de solvencia, pero no lo hace para sí mismo, por mucho que esa tarea la haga a solas y que en el simple hecho de llevarla a cabo haya una satisfacción privada. El resultado que se obtiene de ella alcanza una existencia objetiva, independiente de quien la realizó, y pasa a integrarse beneficiosamente en las vidas de sus destinatarios: un instrumento musical o una partitura, una herramienta, una mesa, una historia, un cuaderno, un cuadro, un cuenco de barro, una fotografía, un hallazgo científico, un paso de danza, la cura de una enfermedad, un prodigio deportivo, un plato bien cocinado, una pirámide de alcachofas en el escaparate de una frutería.
>
> Hay algunas singularidades en el oficio de escribir, como las hay en cualquier otro. La primera es que la necesidad humana que satisface es una de las más intangibles, aunque también una de las más universales: la de saber historias y la de contarlas, es decir, dar una forma inteligible al mundo mediante las palabras. Una historia, de ficción o no, propone un modelo universal de un cierto campo de la experiencia a partir de la observación de los datos particulares de la vida. Del mismo modo actúa el científico, elaborando modelos teóricos derivados de la observación y la experimentación, que sirvan, doblemente, para explicar y predecir. En las sociedades primitivas o antiguas el mito es el modelo de explicación y predicción de los comportamientos humanos. Nuestra variedad moderna del mito es la ficción, en todas sus variedades, desde

> las más banales, más toscas, más comerciales y efímeras, hasta las más hondas y exigentes, desde la telenovela y el videojuego a Don Quijote o Moby-Dick o a un cuento de mi querida Alice Munro.[15]

Mostrar a los alumnos por qué es éste un buen discurso permite hacerles descubrir por qué siempre estamos aprendiendo a escribir y por qué es éste un trabajo laborioso, tedioso, que requiere de conocimientos, técnica e imaginación. Si sólo les proporcionamos alguno de estos tres elementos o los tres de manera sesgada, no contribuiremos a la especialización en la escritura y la lectura que requiere la formación universitaria. Es, por tanto, una acción intencionada, guiada y articulada, que se preocupa de comprobar, *in situ*, en cada asignatura y aplicada o conectada con la materia que abarca, la capacidad de expresión oral y escrita de los futuros profesionales que habrán de manejar registros muy distintos y a los que el entorno laboral les va a pedir originalidad, versatilidad y talento. En este punto considero imprescindible volver nuestra mirada a disciplinas como la Retórica, despojándola de todo cariz negativo acumulado durante décadas y cuya estrecha relación con las nuevas disciplinas del discurso ha sido evidenciada por los estudios llevados a cabo en la segunda mitad del siglo XX. Estoy plenamente de acuerdo con el profesor David Pujante, en que su presencia en los distintos niveles de enseñanza se hace imprescindible evitando, eso sí, lo que denomina el carácter "monumentalista", sobre todo por la trascendencia que su recuperación tiene para el análisis y posterior entrenamiento en los distintos tipos de discurso.[16]

---

15 Disponible en la página de la Fundación Premios Príncipe de Asturias.

16 David Pujante Sánchez, Conferencia pronunciada en la U. de Salamanca en 1999.
Vid. asimismo del mismo autor *El hijo de la persuasión. Quintiliano y el estatuto retórico*.

A pesar de que en la Universidad de Cádiz hemos articulado varias asignaturas en este sentido, el radio de acción todavía es muy limitado, al ceñirse bien al carácter optativo, bien al ámbito de la filología.[17] Asimismo es preciso reconocer que es difícil coordinar el mapa de actividades que desde diferentes unidades abordan también la promoción de la lectura. Bajo mi punto de vista, el carácter extra curricular de estas actividades no hace sino acentuar ese rango de excepcionalidad, mientras que su inclusión en el proyecto curricular reforzaría justo el de la normalidad. Entiendo que nuestro papel ha de ser el de la realización de acciones, dentro de nuestra labor docente, que permitan promover sinergias que hagan que todas estas actividades formen parte efectiva y real de la formación universitaria, sin que esto dependa de la voluntad o previo interés del estudiante.

En este sentido parece oportuno recordar aquí cómo al abrigo del concepto de literacidad o alfabetización, cuyo desarrollo parte del entorno anglosajón, se incide desde hace más de una década en la importancia del concepto de cultura discursiva así como en la del diseño de actividades destinadas a la producción y análisis de textos en la enseñanza superior. El concepto de literacidad designa, asimismo "[…] el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso".[18] La afirmación de Daniel Cassany sobre la consideración de la lectura y de la escritura como prácticas culturales, y no sólo como proce-

---

17 Nos referimos a Pensamiento crítico, discurso y argumentación, Retórica actual y la propia Teoría de la literatura que coordinamos en los estudios de filología.

18 Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Argentina*, Fondo de Cultura Académica.

sos psicológicos o tareas lingüísticas, extiende este concepto fuera del ámbito académico, situándolo en el centro de las convenciones sociales y de los usos cotidianos.[19] Recordemos asimismo que el informe PIAAC sobre comprensión lectora al que aludíamos en las primeras páginas de esta intervención, recoge la siguiente definición:

La comprensión lectora (*literacy*) se define, en este proyecto, como la habilidad para entender, evaluar, utilizar e interactuar con textos escritos con el fin de participar en la sociedad, alcanzar los objetivos propios y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo.[20]

A modo de conclusión: una breve reflexión sobre el reto de los nuevos parámetros lectoes-critores

No queremos cerrar nuestra breve reflexión sin detenernos someramente en la nueva situación generada por el contexto de la irrupción de las nuevas tecnologías en el contexto de la literatura y de la lectura, sobre todo porque en estos últimos años pareciera que la red y los entornos multimedia se hubiesen convertido a la vez en azote y panacea del aprendizaje lectoescritor. Al hilo de lo tratado en los apartados anteriores y situándonos en el contexto cultural generado por la irrupción de lo digital en nuestro quehacer cotidiano, resulta imprescindible partir del hecho de que la red ha establecido nuevos espacios de sociabilidad. En este nuevo modus operandi, la literatura, como producto cultural que es, ha sido permeable a los nuevos cambios articulando un nuevo diálogo entre autores, textos y receptores. De nuevo, la noción de competencia lecto-escritora

19 *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, p. 21-43.
20 PIAAC: 15

debe ser reformulada pues, ahora, a las destrezas tradicionales debemos unir las requeridas por el funcionamiento de la tecnología y de los sistemas de programación. Ello ha generado una oleada de interés por destacar la necesidad de dominar el medio de "medir" la capacidad para manejarse entre esta suerte de tecnología. Denominaciones como generación 2.0 o nativos digitales no hacen sino subrayar la asimilación de estas destrezas en los comportamientos y actividades habituales de la población. No obstante, como también hemos puesto de manifiesto en otras ocasiones, el dominio del medio no es ni indicativo ni garante de la capacidad para asimilar contenidos, por lo que no se puede convertir en único parámetro para medir la competencia en estas nuevas generaciones. Precisamente mientras que para nuestra generación el acceso a la información era esencial, el gran reto que tenemos ante nosotros ya no es el del acceso, sino el de la gestión. Una gestión que ha de hacerse con garantía y que es independiente del modo en cómo se acceda a la misma. Por ello también ahora asegurar la adquisición de una correcta competencia lectora, continúa constituyendo el paso previo para el dominio de los discursos existentes y de los generados a partir de los nuevos parámetros de escritura. En este sentido, la literatura es, de nuevo, vehículo privilegiado, por cuanto nos revela muchas de las claves contenidas en la nueva cultura digital.

Decía Andrés Newman que el lector maduro era aquel que sigue las "[…] líneas del trabajo artesanal que el autor ha realizado con sus propias emociones" y se lamentaba de la identificación de la competencia lectora con la capacidad para acumular información.[21] Lo cierto es que difícilmente un lector pueda apreciar o emitir algún juicio sobre las nuevas propuestas de escritura lanzadas en el contexto de la litera-

21 Andrés Newman, *El equilibrista*, p. 120-131.

tura digital, con la única destreza de manejar un ordenador, o por poseer diversos dispositivos electrónicos. El medio no enseña a leer ni la vieja, ni la nueva literatura. La literatura digital alberga una nueva concepción de la textualidad literaria y de las relaciones entre creadores y lectores –nótese que no hablo de "consumidores" que, entiendo, es otra cosa– que requiere la aceptación de nuevos retos por parte del lector competente. En el contexto de la creación digital, Diego Bonilla designa al autor digital como un "nuevo prestidigitador" que reconoce el lenguaje del nuevo medio pero trabaja con las tradiciones de los medios existentes.[22] Desde estas premisas resultara fácil llegar a la conclusión de que, de nuevo, los lectores más competentes en los nuevos medios serán, sin duda, los que ya lo eran en los tradicionales o, los que nacidos en esta nueva era, alcancen una madurez lectora similar.

Este nuevo papel en el proceso comunicativo asignado a los lectores es perfectamente extrapolable al nuevo papel que la sociedad le exige al individuo. La facilidad con que podemos acceder a la información no es para nada directamente proporcional a la facilidad para actuar, pensar y decidir. La capacidad de comprensión y aprehensión encierra idéntica dificultad, incluso, contempla nuevos desafíos que tienen que ver con las diferentes capas de ficcionalidad generadas por y en la red. Fijémonos en cómo la principal preocupación en muchas ocasiones es cómo se ha facilitado el acceso a determinadas informaciones a círculos de individuos que no están preparados para comprenderlos. La madurez ha ido ligada siempre a la experiencia y al aprendizaje y esto no va a cambiar. La cuestión reside ahora en que no tenemos control sobre el momento en el que se accede a la informa-

22 Diego Bonilla, *Encuentro Internacional de publicaciones digitales culturales.*

ción y no podemos "preparar" o "prevenir" los efectos. La escritura y la lectura están ahora más que nunca en el punto de mira, porque ambas destrezas nos ayudan a comprender lo que nos rodea, a definirnos a nosotros mismos frente a los otros y a mostrar quiénes somos y cómo queremos que nos vean los demás.

Nuestro devenir ha sido una sucesión de cambios en el pensamiento, en la cultura y en la tecnología. El papiro, el pergamino, la imprenta, el libro, los lectores electrónicos, la red han revolucionado tecnológicamente el *modus operandi* existente en medio de la aceptación y el rechazo. Recordaba Umberto Eco, al hilo de su reflexión sobre la escritura en la era digital, el ataque de Platón a la escritura y el carácter transgresor de la nueva "tecnología", advertida como una verdadera hecatombe para la competencia y educación del individuo.

> Platón escribía su argumento contra la escritura, Pero pretendía que su discurso fuera dicho por Sócrates, quien no escribió nunca. Hoy en día, nadie comparte estas preocupaciones, por dos razones muy simples. Primero que todo, sabemos que los libros no son una manera de hacer que alguien piense por nosotros; por el contrario, son instrumentos que provocan en nosotros pensamientos más allá de la lectura original. Solo después de la invención de la escritura fue posible escribir una obra maestra sobre la memoria espontánea como *En busca del tiempo perdido* de Proust. En segundo lugar, si alguna vez fue necesario para la gente entrenar la memoria para recordar cosas, después de la invención de la escritura fue también necesario entrenar la memoria para recordar libros. Los libros desafían y mejoran la memoria no la narcotizan.[23]

Creo que ahora nos toca a nosotros afrontar el nuevo reto propuesto y cuál es nuestro papel en este nuevo marco cul-

---

23 Umberto Eco, *De Gutemberg a Internet*, Conferencia de Umberto Eco pronunciada en la Academia italiana de estudios avanzados en Estados Unidos el 12 de noviembre.

tural y tecnológico. Desde el punto de vista de la docencia, debemos continuar proporcionando un aprendizaje efectivo y, por lo tanto, debemos conocer para actuar. En el ámbito que nos ocupa, la expresión oral y escrita es ahora más importante que nunca porque, ahora, el ámbito comunicativo se ha expandido a límites mucho mayores de los habituales y está conformado por una suerte de discursos cuya dinámica exige destrezas y habilidades adicionales a las requeridas por los discursos existentes. Hemos de buscar soluciones particulares y concretas que pasan, bajo mi punto de vista, por recuperar la importancia del discurso en general y de su estudio. La capacitación en lectura y escritura debe ser abordada en el ciclo superior como un fin y debemos ser capaces de garantizar una formación y entrenamiento adecuados en los diversos niveles de dificultad inherentes al aprendizaje universitario.

Bibliografía

Aleman Ferrer, Rafael y Chico Rico, Francisco (eds.) *Ciberliteratura y comparatismo, Alicante, SELGYC, 2012.*

Bonilla, Diego. *Encuentro Internacional de publicaciones digitales culturales*, Noviembre de 2011 http://vimeo.com/33761130

Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica,* Argentina, Fondo de Cultura Académica, 2ª edición 2006: 13. Disponible en http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf, [Fecha de acceso 20/01/2014].

Cassany, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006.

Eco, Umberto (1996), “De Gutemberg a Internet”, traducción de Enrique Alvarado Noguera. Disponible en: http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/gutemberg_internet.html [Fecha de acceso 10/08/2013].

Eco, Umberto. *De Gutemberg a Internet, Conferencia de Umberto Eco pronunciada en la Academia italiana de estudios avanzados en Estados Unidos el 12 de noviembre ed. 1996, Traducción de Enrique Alvarado Noguera. Disponible en:* http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/gutemberg_internet.html [Fecha de acceso 10/08/2013].

“Escribir y leer en la universidad” en *Este país. Revista disponible en* http://estepais.com/site/?p=33746 [Fecha de acceso 20/09/ 2013].

García Carcedo, Pilar (ed.) (2008), *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

García Márquez, Gabriel. *El amor en los tiempos del cólera*, Barcelona, Mondadori, 1997: 265.

Heredia, Daniel. *Entrevista a Benjamín Prado* en http://danielheredia.com/benjamin-prado-lo-que-puede-decir-un-gran-poema-no-lo-puede-decir-mejor-ninguna-otra-creacion-literaria [Fecha de consulta: 14/11/2013.

Maestro, Jesús G. “Dante. Cervantes, Shakespeàre y Molière”, en *Teatro hispánico y literatura europea, Theatralia,* núm. 4 (2002). Disponible también en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes http://www.cervantesvirtual.com/obra/dante-cervantes-shakespeare-molire-0/

Martos Nuñez, Eloy y Mar Campos Figares (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura, Badajoz, Santillana / Red Internacional de Universidades lectoras, 2013. Disponible en http://dinle.usal.es/ index.php.*

Morales Sánchez, I (ed.) (2011), Dossier Competencias culturales de los universitarios, Atalaya, Observatorio cultural, Cádiz, Secretaría General de Universidades de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo-Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz núm. 46, 2011.

Morales Sánchez, I. (2011), "El lector intinerante: nuevos espacios, nuevos retos", en Salvador Montesa (ed.) Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores, AEDILE, 2011: 387-402.

------- *(2013), "Literatura y nuevas tecnologías: un espacio para la formación en lectura y escritura*", 12 Seminario Internacional de Pesquisa em lectura e patrimonio cultural, Brasil, Universidade de Passo Fundo, Agosto 2013.

Newman, Andrés. *El equilibrista, Barcelona, Acantilado, 2005.*

Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. Informe español PIAAC 2013 : 25-35 Disponible en https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2012.pdf?documentId=0901e72b8181d500 [Fecha de acceso 17/11/2013].

Pujante Sánchez, David, *Conferencia pronunciada en la U. de Salamanca en 1999. Disponible en*

http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/650/1/RETORICA_ENSE%C3%91ANZA.doc [Fecha de acceso 17/01/2014].

------- (1996), *El hijo de la persuasión. Quintiliano y el estatuto retórico*, Logroño, Instituto de estudios riojanos.

------- (2003), *Manual de Retórica*, Madrid, Castalia.

Ruiz Ángel, Patricia. "Los jóvenes universitarios andaluces" en *Barómetro de usos, hábitos y demandas culturales de los estudiantes de las universidades andaluzas*, 2ª oleada, 2012: 13-32, pp. 17-20.

Salinas, Pedro. “La reproducción de la realidad” en *Ensayos, I, Madrid, Taurus, 1983: 191.*

VVAA (2012), *Barómetro de usos, hábitos y demandas culturales de los estudiantes de las universidades andaluzas*, 2ª oleada, Atalaya, *Observatorio cultural, Cádiz, Secretaría General de Universidades de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo-Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, núm. 58.*

Las creencias de docentes universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura

Ma. Eugenia Martínez Compeán
Universidad Nacional Autónoma de México
Maricela Vélez Espinosa
Universidad Pedagógica Nacional, México.
Efrén Ramirez Kano
Universidad Marista de la Ciudad de México
Haydée Pedraza Medina
Universidad Pedagógica Nacional, México

Aunque leer y escribir son habilidades fundamentales en la universidad, éstas no parecen fluir en gran parte de los estudiantes, la mayoría de los docentes aducen serias deficiencias académicas para cubrir las expectativas que el nivel educativo exige.

Los docentes señalan que el desempeño deficiente de lectura y escritura en sus alumnos se debe al fracaso de la enseñanza en niveles previos y que, además, no son ellos los que deban invertir esfuerzos para su enseñanza en el nivel de educación superior, porque la tarea que les compete es enseñar los contenidos propios de la disciplina.

No obstante, los estudios sobre literacidad académica que recientemente se han desarrollado, plantean justamente que los estudiantes que ingresan al nivel universitario requieren

de la enseñanza explícita de formas particulares en las que se lee y escribe en la comunidad académica de su disciplina.

El estudio que aquí se presenta, se enmarca en la literacidad académica que se refiere a las prácticas letradas que cada comunidad académico-científica desarrolla para la gestión, comunicación y divulgación del conocimiento, considerando que cada disciplina posee sus propias prácticas letradas científicas que la caracterizan y que se reproducen a través de los espacios institucionales de formación académica (Carlino, 2007; Cassany y Morales, 2008).

Sin embargo, ha sido difícil que estas prácticas sobre la lectura y la escritura sean enseñadas de manera explícita en las diferentes disciplinas. De acuerdo con Carlino (2007), esto se debe a ciertas creencias y representaciones que tienen los docentes universitarios sobre la lectura y escritura.

Una creencia muy común y generalizada es que la lectura y la escritura, una vez adquiridas, pueden ser empleadas en adelante sin ningún problema y en cualquier situación (Russell, 1990). De tal modo que se piensa que son independientes del contexto y del contenido en el que son usadas, y pueden ser transferidas, sin más, a distintos ámbitos, entornos y niveles de complejidad del conocimiento (Carlino, 2006).

Contrariamente a estas ideas, la lectura y la escritura se consideran como prácticas situadas dentro de contextos sociales específicos y sus respectivos discursos (Carlino, 2013; Rusell y Foster 2002). De esta manera, al comienzo del proceso de alfabetización es posible prever el desarrollo de incipientes *habilidades generales* que permitan una lectura literal de los textos, mediante el virtual desciframiento de los signos para posteriormente y de un modo paulatino, alcanzar el manejo indispensable de los géneros literarios y los contextos de lectura más usuales.

Es mucho después, a través de un aprendizaje intencionado y un andamiaje de apoyo adecuado, que se adquie-

ren esas *habilidades complejas* que tornan accesible la comprensión del conocimiento científico mediante la lectura de textos especializados que alimentan a las diversas disciplinas, de modo tal, que se consigue dialogar intensamente con dichos textos y el propio pensamiento, e incorporar así la revisión sistemática y una reflexión crítica sobre lo leído y lo pensado.

Lo anterior implica que la escritura no puede asumirse como una herramienta general, sino entenderse como una habilidad que está situada y cobra su sentido cuando se aplica en situaciones definidas (Ávila, González- Álvarez y Peñaloza, 2013). Por ello, cuando los estudiantes universitarios ingresan como miembros de una comunidad académica y científica, requieren del manejo y dominio paulatino de esas formas textuales y discursivas particulares que cada disciplina tiene.

El enfoque que asume este trabajo, parte de lo que se conoce en el ámbito de la investigación educativa como literacidad académica, que se refiere a una serie de conocimientos, valores y comportamientos que están imbrincados en las prácticas de comprensión y producción de textos académicos.

Desde esta perspectiva, se asume que leer y escribir pueden constituirse, a través de ciertas prácticas, en verdaderas herramientas epistémicas que posibilitan, mediante el desarrollo de *habilidades complejas*, la generación de conocimiento y su difusión. De lo contrario, con las *habilidades generales* adquiridas antes se genera sólo un *aprendizaje reproductivo* más que *constructivo.* Lamentablemente este último aprendizaje es el que consiguen alcanzar nuestros estudiantes en su tarea escolar diaria; la exigencia que cubre la gran mayoría de estos alumnos, se circunscribe a la recuperación e identificación de la información correcta, más que a

su elaboración (Mateos, Martín, Pecharromán, Luna, y Cuevas, 2008; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006).

En relación con lo anterior, Serrano y cols. (2012) expresan que en el nivel epistémico se establece un diálogo con el propio pensamiento, que permite, mediante el dominio de lo escrito, su uso como un recurso para actuar y transformar el conocimiento y la experiencia.

Sin embargo, como Carlino (2013) bien señala, estas habilidades no se adquieren en forma autónoma, sino que requieren de enseñanza explicita en las asignaturas de formación profesional.

Alcanzar este nivel de competencia precisa de una genuina reconceptualización de las creencias de los docentes universitarios, a fin de que estos tomen conciencia para asumir verdaderos cambios sustanciales en su enseñanza. Existen hoy diversas experiencias en América latina orientadas en este sentido (Contreras, 2010; Peme-Aranega, *et al.,* 2009).

Esto es así porque la creencia acerca de la adquisición de la lectura de una vez y para siempre, que establecimos al inicio de esta introducción, al parecer es compartida por un buen número de los docentes académicos en nuestras instituciones de educación superior. A lo anterior, se suma la creencia de que, por ser adultos, los estudiantes universitarios deben ser enteramente autónomos y responsables de las dificultades y deficiencias que enfrenten para realizar sus tareas y obligaciones académicas.

Es en este entorno de implícitos o aspectos dados por sentado que, los docentes no suelen explicitar sus expectativas y que no guían a los alumnos para lograrlas, ni comentar en sus trabajos escritos sobre aspectos ausentes o diferencias respecto a lo esperado, ni mucho menos acerca de la forma y los recursos intelectuales que les permitan acercarse a tales expectativas.

Lo anterior podría corroborar el importante papel que al interior de la investigación educativa, se le ha concedido hoy a las creencias docentes como las referidas antes, entendidas como supuestos no explícitos, que determinan el tipo de decisiones y acciones que el docente realiza o deja de realizar, alrededor de sus prácticas profesionales, aún y en contra de algunas indicaciones y requerimientos que la propia institución educativa formula por medio de los materiales curriculares que hace llegar a estos profesores (Martínez, 2000; Pozo *et al.,* 2006).

El estudio de estas creencias y concepciones implícitas en la docencia ha conducido a considerarlas como verdaderos entramados que se van conformando a partir de la organización de aprendizajes adquiridos durante la escolaridad, sus vivencias en su papel de alumnos, su formación profesional y sus experiencias en la propia práctica docente.

Estas creencias se han establecido como disposiciones que están dirigidas hacia la acción y que determinan el comportamiento en un momento y un contexto específico (Haney y Mcarthur, 2002; Mellado, 1998; Tsai, 2002; Villanova, Mateos y García, 2011).

Es en el contexto anterior, que el presente trabajo estableció como su propósito central, explorar y analizar las creencias que los docentes universitarios tienen alrededor de las prácticas de lectura y escritura académicas.

MÉTODO

Participantes

Para realizar el presente trabajo se seleccionó mediante un muestreo por conveniencia y contando con su voluntaria par-

ticipación a 90 profesores de ambos sexos, que imparten clases en carreras de Psicología y pertenecientes como académicos a dos universidades públicas de la Ciudad de México. De estos 50 docentes corresponden a la Universidad designada convencionalmente como Uno (1) y 40 docentes participantes de la Universidad denominada como Dos (2).

Características de los docentes participantes

El 68% de los participantes son mujeres y un 32% son varones. En cuanto a los rangos de edad, un 15.5% de la población tiene entre 26 y 35 años, 27.7% tiene entre 36 y 45 años, 27.8% tiene entre 46 y 55 años y 28.9% tiene entre 56 y 65 años. Respecto al nivel de estudios, un 14.4% cuenta con estudios de licenciatura, 6.7% con especialización, 46.7% con maestría, 28.9 tiene doctorado y un 3.3% no respondió.

Instrumento

Para conocer y recoger la información de los profesores, que permitiera identificar tanto las creencias como el tipo de prácticas de lectura y escritura que realizan los docentes al interior de sus aulas universitarias, se diseñó exprofeso un cuestionario denominado, *Cuestionario sobre Literacidad Académica para Profesores* (CLAP), con una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta (De Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo).

Este cuestionario es de auto-reporte y consta de un apartado de datos generales del docente y las siguientes cinco subescalas:

1. Creencias del docente sobre la lectura y escritura.
2. Fuentes de información que utilizan los alumnos en sus actividades escolares.

3. Estrategias y criterios de evaluación.
4. Apoyo didáctico que ofrecen.
5. Dificultades y necesidades de formación que observan en sus alumnos.

Para el presente reporte se analizan de manera exclusiva los datos correspondientes a la primera subescala.

Procedimiento

Inicialmente se diseñó el cuestionario antes descrito a partir de la revisión de otros instrumentos dirigidos a indagar creencias y prácticas sobre lectura y escritura en estudiantes y maestros (Roux, 2008, Solé *et al,* 2006). Asimismo, se tomaron en cuenta 4 dimensiones en la redacción de las proposiciones que conformarían la subescala.

Una vez redactada y revisada la primera versión del instrumento, se llevó a cabo un piloteo y se le aplicó a un grupo de docentes universitarios. A partir de sus respuestas se realizaron los ajustes pertinentes, tales como la supresión, creación y modificación de la redacción de algunos reactivos así como en el contenido de otros.

Después se solicitó la colaboración de los docentes para contestar el CLAP. En algunos casos los docentes lo contestaron en presencia del investigador, en otros se optó por su resolución y entrega posterior.

Una vez concluida la recopilación de todos los cuestionarios se procedió a la captura y el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el paquete SPSS, versión 20.

Resultados

A continuación describimos los resultados más relevantes del trabajo. En principio se presentan los análisis factorial y de confiabilidad, que se llevaron a cabo con los datos de la muestra. Asimismo se obtuvo la frecuencia y la media de cada uno de los factores.

El coeficiente de confiabilidad obtenido para esta subescala es de $\alpha = 0.78$ lo cual indica una buena consistencia interna.

Se realizó un análisis factorial exploratorio por el método de rotación varimax para la subescala sobre las creencias docentes de lectura y escritura. Se obtuvieron cuatro factores pero dos de ellos incluían reactivos que parecían medir lo mismo. Por lo que se forzó el análisis a tres factores, y esta estructura resultó teóricamente más coherente. Este análisis permitió agrupar las proposiciones donde los participantes tienden a contestar en el mismo sentido. La *Tabla 1* muestra este análisis. En la primera columna aparece el número de la proposición en cada renglón. Se identifican en negritas los resultados que permiten la agrupación de estas proposiciones en tres factores, el factor 1 con nueve reactivos, el factor 2 con seis y el factor 3 con cuatro. Se puede observar que la carga factorial que tiene cada reactivo en relación con el factor que las agrupa es alta y casi en todos los casos baja en los otros dos factores, lo que evidencia su cercanía a la estructura simple.

Tabla 1

Análisis factorial de la escala: Creencias del docente sobre la lectura y escritura

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente		
	1	2	3
ai02	**.797**	-.012	-.001
ai13	**.743**	.144	.126
ai17	**.702**	.109	.345
ai16	**.695**	-.094	.209
ai01	**.658**	-.002	.022
ai05	**.591**	-.271	.332
ai14	**.576**	-.080	.217
ai18	**.558**	-.074	.351
ai03	**.489**	.015	.321
ai04	-.221	**.851**	-.077
ai06	-.218	**.843**	-.104
ai12	-.199	**.794**	.147
ai08	.224	**.721**	-.102
ai15	.214	**.718**	.120
ai10	.029	**.657**	.256
ai09	.197	-.093	**.763**
ai07	.239	.012	**.750**
ai11	.195	.386	**.648**
ai19	.387	.237	**.473**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

De acuerdo con el aspecto común del significado de los reactivos que se agrupan en cada uno de los factores, se designaron los siguientes títulos para cada uno de éstos. El factor 1 agrupa las creencias del profesor acerca de la necesidad que tienen los estudiantes de desarrollar habilidades de lec-

tura y escritura complejas. El factor 2 concentra las creencias de que las habilidades generales de lectura y escritura son responsabilidad de los estudiantes y se adquieren en niveles educativos previos; el factor 3 conjunta las creencias relativas a la responsabilidad del profesor para enseñar habilidades de lectura y escritura complejas.

En la *Tabla 2* se presentan: el significado asignado a cada factor, el número de reactivos que integra cada factor, el coeficiente de confiabilidad obtenido para cada factor, así como un ejemplo que ilustra el tipo de reactivos que forma parte de cada factor.

Tabla 2

Título de los factores y coeficientes de confiabilidad

Factores	Número de reactivos	Ejemplo de reactivo de cada factor
1. Creencias del profesor acerca de la necesidad que tienen los estudiantes de desarrollar habilidades de lectura y escritura complejas.	9	Durante los estudios universitarios los alumnos continúan desarrollando habilidades para la comprensión y producción de textos.
2. Creencias de que las habilidades generales de lectura y escritura son responsabilidad de los estudiantes y se adquieren en niveles educativos previos.	6	Leer y escribir son habilidades que, una vez aprendidas, se transfieren a cualquier situación académica y profesional.
3. Creencias relativas a la responsabilidad del profesor para enseñar habilidades de lectura y escritura complejas.	4	En la universidad el docente es responsable de enseñar y explicitar las estrategias de comprensión y producción de textos propias de la disciplina.

Se deben destacar los siguientes aspectos contenidos en las proposiciones que los docentes acordaron como algo necesario que deberían adquirir los estudiantes para realizar una lectura y una escritura mediante habilidades complejas mostradas en el Factor 1: que cuando se elabora un texto nuevo donde se integra información y se desarrollan nuevas ideas, se alcanza una profundización y la producción de nuevo conocimiento. No obstante que se requieren varios bosquejos y revisiones antes de arribar a la versión final. Los docentes también aceptaron que una comprensión cabal incluye la identificación de la postura del autor, el establecimiento de relaciones con otros autores, y la generación de un juicio personal sobre lo que se expone, así como considerar el contexto en el que se produjo lo que se lee.

Los docentes también reconocieron que como parte de su responsabilidad, deben enseñarles a los estudiantes distintas estrategias que les permitan tanto la comprensión como la producción de estos textos académicos propios de su disciplina.

En cambio, cuando se identifican habilidades generales de lectura y escritura como una responsabilidad de los propios estudiantes, éstas se refieren a las proposiciones que afirmaban que estas habilidades se han consolidado desde la educación básica y que resultan transferibles a cualquier situación tanto académica como profesional. Así también, incluyen la reproducción literal de lo que el texto dice y la elaboración de un resumen mediante la identificación de las ideas centrales por medio del subrayado y la elaboración de notas durante su lectura.

Por otro lado, para comparar la consistencia y la fuerza de los factores encontrados, se obtuvieron dos sumatorias de aquellos docentes que respondieron, con los valores diferenciales de las dos posibilidades de respuestas de acuerdo (Altas: valores 4 y 3) o de desacuerdo (Bajas: 2 y 1) que permitía

cada proposición. Con estas sumatorias se derivaron sus porcentajes correspondientes. Asimismo, se obtuvo la Media (*X*) con la sumatoria del total de los valores de las respuestas de cada factor.

Tabla 3

Porcentajes, Medias y Desviaciones estándar de cada Factor

	Frecuencia de la Respuesta Alta(3-4) - Baja(1-2)	**% por tipo de Respuesta: Alta / Baja**	**X del Total de Respuestas**	**(α) Desviación Estándar**
Factor 1	61 – 7	67.8 – 7.8	16.9	2.41
Factor 2	21 – 43	23.3 – 47.8	8.1	2.3
Factor 3	45 – 20	50.0 – 22.2	7.09	1.33

Como aparece en la *Tabla 3*, para los Factores 1 y 3, se advierte una proporción superior de respuestas Altas (67.8 y 50.0 respectivamente), mientras que en el factor 2 (23.3 %) es bajo.

Lo anterior indica que existe un mayor acuerdo en los factores 1 y 3; es decir, los maestros manifiestan su acuerdo hacia la creencia de que es necesario desarrollar habilidades complejas en los estudiantes universitarios.

Se debe observar que hubo un número variable de docentes participantes que dejaron de responder algunas de las proposiciones planteadas; en particular en el factor 2 y 3 sólo se obtuvieron 64 y 65 respuestas respectivamente de un total de 90 maestros inicialmente encuestados.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos con el análisis factorial exploratorio, ofrecen buenos dividendos respecto a la estructura sim-

ple de los tres factores identificados (Morales, 2013). Eso conduce a realizar algunas inferencias de interés con un buen grado de confianza. Por un lado, se puede afirmar que los docentes participantes han logrado reconocer una distinción importante entre aquellas habilidades generales y las complejas. Esto destaca puesto que no se hallaban explícitamente expuestas en las proposiciones del instrumento.

Entendemos las habilidades generales, como las que son propias de una lectura no especializada y que se espera debieran poseer los alumnos universitarios en general, de sus experiencias previas escolares. Por su parte, se entienden las habilidades complejas como aquellas que están inmersas en las exigencias académicas de lectura y escritura que las clases de los profesores consultados conllevan.

Ahora bien, el reconocimiento que los docentes hacen sobre las carencias de estas habilidades complejas que sus alumnos tienen y que necesitan adquirir como una condición para cubrir los requerimientos y expectativas que estos mismos docentes ponen en el trabajo académico estudiantil, con probabilidad que esto se derive de su propia experiencia como estudiantes del posgrado; es decir, que los docentes con estudios de doctorado pondrían más énfasis en las habilidades complejas que aquellos docentes que sólo tienen licenciatura.

Respecto a la negativa de estos mismos docentes de asumirse como responsables de enseñar tales habilidades complejas (Factor 3), es posible elaborar diversas formulaciones. Bien porque se carece de un conocimiento para instrumentar tales estrategias de enseñanza, o bien, por las creencias, como muestran los presentes resultados, que persisten a su alrededor. Consideramos que el hecho de que las respuestas de los profesores reflejen una visión apegada al enfoque de literacidad académica, se encuentra sesgado por la deseabilidad social.

Al respecto, Pozo (2006) establece que la forma de adquisición de nuestras creencias como un tipo de aprendizaje implícito, es escasamente consciente y difícil de verbalizar, así que probablemente sea ésa la manera que haya dado lugar a las habilidades complejas de los profesores mismos. Eso explicaría su posesión y dominio pero su imposibilidad de compartirlos con los otros.

Por otra parte, los hallazgos que aquí se presentan revelan una situación que contrasta con los planteamientos de Carlino (2006) y Roux (2008) quienes expresan que para los docentes universitarios la lectura y la escritura son consideradas habilidades generales aprendidas en los niveles educativos anteriores, transferibles a cualquier situación y que no es necesario enseñarlas.

Estas conclusiones deben tomarse con cautela dadas las limitaciones del estudio. Como sucede en toda investigación que se basa en el empleo de métodos de encuesta, nuestros resultados no revelan en sentido estricto las prácticas de lectura y escritura que los docentes de Psicología realizan con sus alumnos sino aquellas que declaran haber empleado.

Referencias

Ávila, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza, C. (2013), "Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 18, núm. 57, pp. 537-560.

Bogel, F. & K. Hjortshoj. (1984), "Composition Theory and the Curriculum" (pp. 1-19), en F. Bogel y K. Gottschalk (comps). *Teaching Prose. A guide for writing instructors*, Nueva York: Norton.

Carlino, P. (2006), *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007), "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?", conferencia presentada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior, Asociación Colombiana de Universidades y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*, Bogotá, Colombia.

Carlino, P. (2013), "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355 38.

Cassany, D. & Morales,O. (2008), "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos", en *Revista Memoria*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela.

Contreras, Palmas, S. A. (2010), "Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje", en *Horizontes Educacionales*. 15, (1), 23-36.

Haney, J. & Mcarthur, J. (2002), "Four case studies of prospective teachers' beliefs concerning constructivist practice", en *Science Education*, 86 (6), 783–802.

Martínez, C. (2000), *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento del medio*, Tesis doctoral: Universidad de Sevilla, España.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M. & Cuevas, I. (2008), "Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender", en *Revista de Educación*, 347, 255-274.

Mellado, V. (1998), "The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science", en *Science Education*, 82 (2), 197-214.

Morales, P. (2006), El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Consultado en internet el 02 febrero del 2014 en el sitio: http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf

Peme-Aranega, C., Mellado, V., De Longhi, A. L., Moreno, A. & Ruiz, C. (2009), "La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa", en *Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencia*, 8 (1), 283-303.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos .M. & Pérez Echeverría, M. (2006), "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martin y de la Cruz (Eds.): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje,* Barcelona: Grao.

Prior, P. & Bilbro, R. (2011), "Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities" (pp. 19-31), en M. Castelló & C. Donahue. (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Studies in Writing, vol. 24), London: Emerald.

Roux, R. (2008), "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y escritura en la universidad", en E. Narváez & S. Cárdenas. *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles*, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, Facultad de Comunicación Social.

Russell, D. (1990), "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", en *College English*, 52, 52-73.

Russell, D. y Foster, D. (2002), "Introduction: Rearticulating articulation", en D. Foster y D. Russell (eds.), *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*, Urbana, Il: ncte Press and Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-48.

Serrano, M., Duque, Y. & Madrid, F. (2012), "Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar?", en *Educere*, vol.16, núm. 53, 93-108.

Solé I., Castells N., Gràcia M. & Espino S. (2006), "Aprender psicología a través de los textos", en *Anuario de Psicología*, 37 (1-2), 157-176.

Tsai, C. (2002), "Nested epistemologies: science teachers´ beliefs of teaching, learning and science", en *International Journal Science Education*, 24 (8), 771–783.

Villanova, S., Mateos, M. & García, M. (2011), "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2 (3) 53-75.

¿Leer es lo mismo que estudiar?

SARA CRUZ VELASCO
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la lectura en nuestro México remite a diversas líneas de reflexión, entre las cuales está el debate, la crítica y la de toma de decisiones. Y tratar el tema en la Universidad nos lleva también a pensar sobre el aspecto académico, el teórico-metodológico, el político y el económico-social, y a recordar que la lectura es tan importante que a través de ella se mide el desarrollo cultural de los países. Para atender lo anterior se han realizado diversas acciones por parte de las autoridades federales y locales, pero poco se ha logrado. Es un hecho que los niños y los jóvenes mexicanos tienen un déficit en el área de comprensión lectora, pues así lo muestran los pobres resultados que hemos obtenido en las evaluaciones nacionales e internacionales, como son la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (PISA) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

En México tenemos un sistema educativo complejo que enfrenta grandes desafíos, uno de los cuales es el grave pro-

blema de la capacidad lectora de sus estudiantes en todos los niveles educativos. Es lamentable reconocer que en la educación media superior y la superior continúa en muchos casos este problema que se trae desde los niveles anteriores. Los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no son ajenos a esta problemática.

En diversos cursos en los que he tenido contacto con los académicos, éstos reportan que sus alumnos leen poco y mal; y en mi práctica como orientadora educativa, con frecuencia atiendo a estudiantes que tienen problemas de aprendizaje y que reflejan y refieren que la lectura de textos académicos es complicada para ellos.

Mi participación en el Seminario *Leer en la Universidad* se centra, en primera instancia, en una breve descripción de lo que he encontrado durante mi práctica profesional en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), al atender a estudiantes con problemas de rendimiento escolar, así como en escuchar lo que refieren los docentes en los cursos que he impartido. Posteriormente compartiré los resultados de una breve encuesta que le hice a estudiantes de licenciatura sobre el tema de la lectura. Y por último formularé algunas propuestas para promover la lectura a través de la práctica docente y la tutoría.

La experiencia de los talleres con alumnos y docentes

La DGOSE tiene como misión coadyuvar a la formación integral de los alumnos mediante diversos servicios diseñados para favorecer la calidad de su permanencia entre nosotros y su desempeño académico. Además, esta Dirección cuenta con atención psicopedagógica para las necesidades educati-

vas, psicológicas y sociales de este sector universitario. Las y los orientadores educativos hemos construido una amplia gama de talleres que se proponen fortalecer en particular, el aprendizaje de los alumnos.

Así, en la actualidad se imparten ahí seis talleres de apoyo al aprendizaje:

1. Desarrollo de habilidades intelectuales.
2. Desarrollando tus habilidades para aprender.
3. Moviliza la autorregulación y mejora la comprensión lectora.
4. Estrategias de aprendizaje.
5. Estrategias de lectura.
6. Un estudiante exitoso: habilidades para el alto rendimiento.

En esta dependencia también se imparten cursos y talleres de actualización profesional para los orientadores educativos, profesores y tutores. Sobre el tema de este aprendizaje la lista es mayor que para los estudiantes; los títulos son:

1. Cómo fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes
2. Desarrollo de habilidades para el estudio independiente
3. Estrategias de aprendizaje
4. Estrategias para el desarrollo de habilidades intelectuales
5. Estrategias para el desarrollo de competencias genéricas transversales
6. Herramientas para el docente tutor para apoyar el rendimiento académico
7. Herramientas para la mejora del servicio docente
8. Identificación de los estilos de aprendizaje
9. Trabajo en equipo para el aprendizaje significativo
10. Aplicación de estrategias de lectura y escritura

11. Recursos docentes para la enseñanza de la lecto-escritura académica

En los talleres para docentes y estudiantes he podido acercarme a las problemáticas que viven quienes estudian la licenciatura, y he escuchado lo que dicen de estas problemáticas algunos de los profesores que imparten esta clase.

Los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura presentan algunas de las siguientes necesidades y problemáticas:

- Tienen dificultades en su adaptación y desempeño escolar.
- No cuentan con los conocimientos y herramientas básicas para iniciarse en su carrera.
- El nivel académico del bachillerato no se corresponde con las calificaciones obtenidas.
- Hay desconocimiento de la carrera e incertidumbre vocacional.
- Existen dificultades para entender la lectura de textos académicos.
- La cultura académica de la universidad es distinta a la del bachillerato.
- Hay un bajo rendimiento escolar (reprobación, rezago y abandono de los estudiantes).

Cuando los estudiantes del bachillerato ingresan a la licenciatura suelen encontrar algunas situaciones que les presentan dificultades de adaptación, especialmente en lo relacionado con la carga académica, la que consideran muy pesada, con relación al tiempo que le dedicaban en el bachillerato. Algunas veces también llegan a la carrera con muy buenas calificaciones pero éstas no siempre reflejan un buen nivel de conocimientos, ni el dominio de las herramientas necesarias para la carrera; es decir, en realidad su nivel académico no se

corresponde con las calificaciones de egreso del bachillerato. Incluso, muchas veces los estudiantes también carecen de una buena orientación vocacional y no tienen claridad de lo que representa estudiar una determinada carrera, lo cual se traduce en una falta de certeza vocacional.

Es importante destacar que cuando se explora con mayor profundidad lo que expresan los estudiantes se encuentra una parte clave de esta problemática: no comprenden lo que leen. Expresan que se les dificulta la lectura de textos académicos o que no estaban acostumbrados a leer "mucho", y que al hacerlo no entienden nada; lo cual obviamente impacta en su rendimiento escolar y se preguntan si lo que les pasa es que se equivocaron en la elección de su carrera.

Cuando los estudiantes acuden a los talleres que se imparten en la DGOSE, su inquietud es recibir el o los recursos para resolver la problemática que viven en el salón de clase, del mismo modo que cuando estudian para sus materias, porque no comprenden mucha de la información y buscan entonces apoyo para aprobar o, en lo posible, evitar la reprobación. Cabe mencionar que los talleres son un muy importante recurso para los estudiantes; sin embargo desde mi punto de vista estamos aquí frente a una problemática que tendría que ser atendida, en primera instancia, por la propia entidad académica de la que provienen los estudiantes, pues a ella le correspondería articular las acciones que permitirían que los alumnos comprendieran la lectura y pudieran enfrentar las diversas materias; y en realidad todas las que deben cursar, y que en estas circunstancias no pueden hacerlo. Adicionalmente tendrían que enfrentarse también otras situaciones que toman lugar en la vida cotidiana en el salón de clase y que les suceden también a sus compañeros e incluso a los profesores de las materias que cursan. Los talleres deben considerarse como un recurso extra para

quien necesite un apoyo más específico o especializado; lo prioritario está en apoyar y fomentar la lectura y escritura desde el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, aunque se insiste en que la formación de lectores se debe hacer desde edades muy tempranas, a estas alturas el problema de la lectura y también la escritura presentan serias limitaciones en la educación superior, por lo que es importante promover que los estudiantes se vuelvan lectores eficientes para que puedan comprender, interpretar y reflexionar sobre una lectura; con lo que también se promovería el disfrute del libro para el desarrollo académico y personal; esto requiere cambios de los estudiantes, los profesores y las instituciones en general.

Pasemos ahora a lo que dice el otro actor del proceso enseñanza-aprendizaje: el docente. En los talleres de apoyo al aprendizaje, los docentes mencionan que su práctica se ve afectada por las carencias que presentan sus estudiantes debido a lo siguiente:

- No saben leer.
- No comprenden los textos.
- No cuentan con elementos básicos de matemáticas.
- No participan en la clase.
- No leen lo que se les deja de tarea.
- No saben escribir.
- No saben buscar información.
- No saben estudiar.
- Vienen muy mal preparados del bachillerato.
- No cuentan con los conocimientos previos para la carrera.
- Su nivel académico no corresponde con sus calificaciones de ingreso a la licenciatura.
- Se les dificulta la lectura de textos académicos.

Como se puede apreciar, los profesores hacen referencia fundamentalmente a la lectura para el estudio; es decir, los estudiantes no cumplen ni rinden adecuadamente en sus distintas clases porque no saben estudiar. Pero es importante aclarar que no se refirieren a que el estudiante se acerque a la literatura o la poesía, sino sólo a aquello que compete a su carrera, ya que los profesores demandan una lectura que los ayude a cumplir con el programa de su materia.

Con relación a lo anterior, Arguelles (2011) menciona que los estudiantes llegan a la universidad con experiencias de lectura y escritura pobres, lo cual se reduce a leer algunos libros para hacer resúmenes y responder exámenes; nada de esto se relaciona con el goce de leer y escribir.

En resumen, los talleres son un excelente recurso pero en una situación como la mostrada no es suficiente para inducir o remediar los problemas de lectura y escritura, fundamentalmente porque no se puede atender a posteriori lo que debió aprenderse en el aula; de ahí la importancia de aprender desde antes, para luego seguir aprendiendo el contenido de otras materias en compañía del profesor y con los compañeros en el marco de las prácticas académicas. Para leer y escribir en las clases y aprender los contenidos de la disciplina, es preciso que los docentes recurran a la "alfabetización académica" (Carlino, 2005) la cual se desarrolla y construye a lo largo de la formación general. Se da por hecho que los estudiantes llegan con estas competencias y el docente pocas veces guía y brinda apoyos porque esto, supuestamente, ya se aprendió y se aprendió para siempre. La alfabetización académica (la enseñanza y la práctica de los procesos de lectura y escritura) es inherente a cada asignatura del plan de estudios de la carrera, en tanto que cada disciplina aborda un lenguaje específico que debe ser compartido entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Un recurso más para alcanzar la supuesta pero ausente alfabetización académica es la tutoría, cuya actividad pedagógica tiene como propósito orientar y apoyar a los estudiantes durante su proceso de formación; se trata de una acción complementaria a la docencia, cuya importancia radica en orientar a los estudiantes a través de una atención personalizada tras conocer sus problemas, sus necesidades académicas y sus inquietudes y aspiraciones profesionales. La tutoría coadyuva en el fortalecimiento de la preparación académica y el desarrollo personal de los estudiantes.

La transición escolar

Cabe decir que el perfil de los estudiantes de nuevo ingreso es cada vez más heterogéneo por lo que toda a sus características socioeconómicas, de salud y de preparación previa para adquirir y desarrollar los distintos aprendizajes. El primer año de estos estudios está vinculado sobre todo con la permanencia de los estudiantes en los diversos planes de estudios, de ahí la importancia que tienen las acciones de apoyo a la adaptación e integración al entorno educativo.

Las actividades de apoyo y fomento a la lectura y escritura deben incluir acciones que ayuden a los estudiantes a adaptarse desde el inicio de los estudios e integrarse al nuevo ambiente. Al respecto son varios los referentes que mencionan los perfiles y las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria, que ubican a ésta como una experiencia personal y escolar de la persona (más que del estudiante), que influyen en la integración, por ello se insiste en conocer la diversa composición de los estudiantes universitarios, y reconocer que enfrentan el problema de compatibilizar su diversidad a la homogeneidad que el mundo univer-

sitario exige; por lo que uno de los desafíos de parte de las universidades es reconocerlos como sujetos sociales provenientes de un mundo (hecho de más mundos) que debe compatibilizarse y adecuarse hasta llegar a articularse y armonizarse con el mundo universitario (De Garay (2004), Sanz Oro (2005), Casillas (2001) y Porter (s/f).

El abandono de los estudios es un tema que debe atenderse desde el ingreso a la universidad, porque una proporción importante de los jóvenes que la abandonan lo hace durante el primer año y es también cuando se inicia el rezago escolar debido a la reprobación de materias, situación que impacta en la eficiencia terminal. Ambroggio (2012) reporta que la permanencia y el abandono son resultado de un proceso de interacción que sucede entre el estudiante de nuevo ingreso y la organización académica. Es necesario conocer la trayectoria social y académica previa de los estudiantes que ingresan en esta otra organización educativa, y el primer año es crítico debido a que los jóvenes se ven envueltos en múltiples transiciones académicas, sociales y culturales, y para muchos de ellos y sus familias es ésta una experiencia social novedosa sobre todo si se trata del primer integrante de esa familia en acceder a la educación universitaria (De Garay, 2004 y Silva, 2012).

Lo anteriormente expuesto da cuenta de la importancia que tiene el hecho de que las universidades realicen acciones en apoyo a la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso, así como de su integración al entorno educativo porque enfrentan una ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato (De Garay, 2004). En parte en la UNAM estos factores se toman en cuenta porque se considera que los estudiantes se ven expuestos a una cultura institucional que les imprime un modo de ser. “Por eso la insistencia en prestar la mayor importancia al primer año de la carrera

universitaria, ya que es entonces cuando los estudiantes experimentan más intensamente esta transición, en la que se enfrentan a rupturas diversas y al reto de adaptarse a situaciones nuevas, e incluso a la necesidad de ratificar o rectificar decisiones que pueden ser trascendentales en su vida" (Narro y Arredondo 2013:136).

Se puede afirmar que al ingresar a la universidad la vida de los estudiantes se transforma, pues pasan por un proceso de integración académica y social en un ambiente desconocido en el cual se les exige un comportamiento intelectual mucho más maduro y complejo; es este momento en que acciones diversas, entre ellas el fomento y apoyo al desarrollo de la lectura y escritura, serán clave para asegurar su permanencia escolar.

La experiencia en las Jornadas Juveniles, de la Feria del Libro del Palacio de Minería

Cada año los académicos de la DGOSE participamos en la agenda de charlas para el público que asiste a la Feria del Libro del Palacio de Minería. Mi participación en este espacio me ha motivado a buscar más información para intercambiar puntos de vista con el público, la mayoría de ellos son estudiantes de bachillerato que asisten como parte de una actividad escolar (de ahí que a veces su interés sea muy bajo). Pero otros son estudiantes universitarios que van específicamente interesados en el tema, y también asisten profesores y, en menor grado, padres de familia.

Intercambiar ideas con este público es un gran desafío y por ello llevo una presentación electrónica muy atractiva en imágenes que contiene información de PIRLS un Estudio Internacional de Alfabetismo en Lectura, PISA (competencia

lectora), y de la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales de CONACULTA, todo ello para ofrecer información y generar mayor participación del público por medio de preguntas con las que acompaño mi exposición.

He aquí algunas de las preguntas:

- ¿Leen los jóvenes?
- ¿Se ha transformado la manera de leer con la llegada de la tecnología?
- En México las estadísticas dicen que no se lee por placer, ¿están de acuerdo?
- Algunos expertos afirman que la juventud lee cada vez menos libros, periódicos y revistas, ¿están de acuerdo?
- ¿Quién es responsable de que no se tenga el hábito de la lectura, la familia o la escuela?
- ¿Leer es lo mismo que estudiar?

La experiencia ha sido gratificante porque los integrantes del público exponen las razones por las que leen. Algunos afirman que son lectores por placer y otros reconocen que sólo leen lo que les demanda la escuela. Además comentamos sobre lo mal evaluados que salen en comprensión lectora, y se ha mencionado también cómo distribuyen su tiempo para dedicarse a la lectura libre y a la escolar; o bien, cómo acceden a los libros (comprados, biblioteca, prestados, fotocopiados).

La vivencia me ha llevado a preguntarme ¿Leen los universitarios? ¿Qué razones los llevan a leer? Y por eso decidí buscar la respuesta a estas preguntas con los implicados directos y, basándome en otros instrumentos, elaboré un cuestionario para aplicárselo en línea a los estudiantes de licenciatura de la UNAM.

Contestaron el cuestionario 5 661 estudiantes de 93 carreras de quienes el 62% fueron mujeres y el 38% hombres.

A continuación, en el *Cuadro 1* presento las respuestas a la pregunta: ¿Te gusta leer? En una escala de cinco opciones, la frecuencia se encuentra por debajo del 40% en las respuestas que expresan gusto. Resultado que es contrastante con la respuesta a la pregunta ¿Razón por la que lees? *Cuadro 2*, en la que el 92% dice que "por gusto" y una gran minoría por "obligación". Cuando se les preguntó ¿Te comunicas con tus amigos a través de la lectura?, el 64% refieren que sí conviven con este medio, como se presenta en el *Cuadro 3*. Por último se les solicitó que jerarquizaran una lista de motivos para leer, como se muestra en el *Cuadro 4*. Para la mayoría la lectura está asociada con "saber más" y "para ampliar el conocimiento".

Será interesante en un futuro presentar las respuestas por carreras, por áreas de conocimiento y por sexo para conocer respuestas más finas de los estudiantes universitarios.

Cuando presenté estos resultados en la Feria del Libro del Palacio de Minería, le pregunté también a mi público: ¿Leer es lo mismo que estudiar?, las respuestas fueron muy interesantes pues mencionaron que son acciones ligadas y las definieron de la siguiente manera:

- *Leer* es un acto que se realiza por placer, gusto e interés, no por imposición.
- *Estudiar* es realizar una tarea para contar con información, tiene una utilidad práctica para el conocimiento y la búsqueda de una calificación, y está asociada al deber.

Las respuestas coinciden con lo planteado por Yarse y Pardo, quienes consideran que leer es interpretar mentalmente la palabra escrita; es un medio para el estudio (obtención de conocimientos), y también para divertirse, descansar, informarse, conocer, etc. Y, por otro lado, estudiar es aplicar las

capacidades intelectuales para adquirir un conocimiento; y además, implica niveles mucho más altos de dedicación, análisis y profundidad que la lectura (pensar y reflexionar); es una búsqueda disciplinada de conocimientos cuya finalidad es aprender.

Reflexiones finales

En necesario que en las instituciones de educación superior se promueva la lectura y la escritura como actos inteligentes y emotivos, y no sólo por mandato para aprobar exámenes. Hay que considerar que la lectura no es una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, sino algo que se construye cotidianamente.

Conviene reconocer que la manera en que se espera que los estudiantes lean en la universidad difiere de aquello que los estudiantes conocen; por tanto, las dificultades lectoras provienen de su falta de experiencia de lo que la universidad, sin embargo, les demanda.

En la UNAM se realizan varios esfuerzos de promoción de la lectura académica y de la lectura por placer, pero es importante ligar éstos más realmente con la vida académica y con la planeación docente; en este esfuerzo, los talleres apoyan para subsanar algunas deficiencias pero lo que se requiere es una intervención integral.

Lo anterior debe enmarcarse en acciones que contribuyan a la retención y la permanencia, de los estudiantes y debe destacarse el primer año universitario haciendo énfasis en conocer y atender las necesidades de estos estudiantes en este tramo crítico de su vida universitaria (Silva, 2012). Todo lo anterior hace necesario identificar las necesidades de los estudiantes dependiendo del momento de la trayec-

toria escolar en la que se encuentran. En la UNAM, la tutoría es uno de los programas estratégicos que se llevan a cabo con los alumnos al ingresar éstos al bachillerato y a la licenciatura, e incluye la asignación de un tutor para que el alumno cuente con el acompañamiento de un docente que le proporcione información y orientaciones que favorezcan la adaptación e interacción con sus pares y profesores, todos estos apoyos y más, de ser posible, serán un buen soporte para esta tan importante transición escolar.

Bibliografía

Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, http://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/actualizaorienta/index.html [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2012].

Argüelles, D. (2011), *Escribir y leer en la universidad,* http://estepais.com/site/?p=33746 [Fecha de consulta: 7 de febrero de 2012].

Ambroggio, G. (2012), *El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera* en Cuadernos de Educación. Año 1, Núm. 1, pp.133-143, Córdoba: en línea: http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/632/596 [Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2013].

De Garay. A (2004), *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiante,* Colección Biblioteca de la Educación Superior México: ANUIES.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Casillas, M. A. *et al* (2001), “El estudiante de la UAM-A, un sujeto social complejo”, México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Núm. 11, Vol. VI, enero-abril.

Sanz, R. (2005), “Integración en el sistema universitario”, Universidad de Granada: Cuadernos de Integración Europea #2, Septiembre páginas 69-95. http://www.cuadernosie.info [Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2012].

Porter, L.(s/f), *Análisis conceptual de la tutoría en la educación superior,* México: http://www.tutoria.unam.mx/portal/html/seminario.html [Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2013].

Narro, R. J. y Arredondo, G. M. (2013), “La tutoría un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios”, México: *Rev. Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, 2013. IISUE-UNAM.

Silva, L. M y Rodríguez, M. (2004), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad,* México: ANUIES.

Silva, L. M. (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad,* México: ANUIES. (Colección biblioteca de la educación superior. Serie investigación).

Yarce, J. y Pardo, C. (s/f), *Leer y estudiar,* http://www.liderazgo.org.co/JorgeYarce/libros/estudiar_cap1.pdf [Fecha de consulta: 18 de enero de 2012].

Narrativas transmediales: ¿nuevos lectores?

Ofelia Antuña Rivera
Tecnológico de Monterrey Campus Cuernavaca

Todos ubicamos el problema con la lectura –o más precisamente con su ausencia– y la necesidad de formar lectores en todos los niveles, así como desde diferentes ámbitos todos tenemos propuestas que sería necesario traducir en programas concretos pero, tendríamos que preguntarnos ¿conocemos a los jóvenes que queremos formar? Los jóvenes de ahora no son como fuimos nosotros, ni siquiera como los jóvenes de hace diez años y, sin duda, las tecnologías de información han tenido mucho que ver con esta transformación. Roxana Morduchowicz, en su estudio sobre los jóvenes y las pantallas, ha precisado que "[…] los jóvenes de hoy son la primera generación que ha conocido desde su infancia un universo mediático extremadamente diversificado: radio, canales de TV abiertos y por cable, videojuegos, videocasetes, DVDs, iPods, mp3, celulares, internet" (2008, p. 15) Esta incorporación temprana de la tecnología a la vida de los jóvenes parece conllevar, también, diferentes formas de aprehender la realidad.

Como ha señalado Karin Littau (2008, p. 21) "[…] las tecnologías de los medios no sólo han cambiado nuestra rela-

ción con la escritura y la lectura, sino nuestra percepción del mundo y, tal vez, han modificado incluso la percepción misma, como insinuarían los teóricos de los nuevos medios". Tal es el caso de Marshall Mcluhan, quien afirmara desde hace mucho que los medios serían las extensiones del hombre.

Este trabajo busca centrarse en las transformaciones que al amparo de la tecnología se han generado en la difusión de las llamadas narrativas transmedia y su relación con las prácticas de lectura de algunos de los jóvenes universitarios. Se compartirán los hallazgos derivados del acercamiento con algunos de estos jóvenes pertenecientes a esta generación, para finalizar haremos algunas propuestas.

Las llamadas "narrativas transmedia", han sido definidas por Carlos Scolari, especialista en el estudio de los medios digitales de comunicación y la nueva ecología mediática, desde una perspectiva semiótica, como: "[…] un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión" (Scolari, 2013, p. 46).

En estas narrativas, cada medio hace un aporte a la construcción de ese mundo narrativo pero, al mismo tiempo, cada producción debe ser autónoma en tanto unidad de significado. Por ejemplo una historia puede ofrecerse, en principio, a través de una novela, pero también difundirse por medio de un video y derivar luego en un videojuego. Y si bien todas estas historias partirían de una misma raíz, no sería preciso que se leyera la novela para comprender el video o el videojuego, pues cada uno de ellos tiene su lenguaje propio y aportará diversos elementos que enriquecerán la experiencia de lectura.

Scolari (2013, p.25) precisa que las narrativas transmedia son una forma de narrativa expandida a través de diversos

sistemas de significación (icónico, verbal, audiovisual, interactivo) y de medios también diversos (cómic, cine, televisión, videojuegos, teatro, etc.) La inclusión de estos diversos medios permite así que el relato se expanda, por ejemplo, con la incorporación de nuevos personajes o de situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Entre las muchas características que tienen las narrativas transmedia se identifican las siguientes: expansión, profundidad, continuidad, multiplicidad, inmersión, extractibilidad, subjetividad e intertextualidad. A continuación se explorará el significado de cada una de ellas.

a) Expansión y profundidad. La primera hace referencia a la expansión de una narrativa por medio de prácticas virales que se dan en las redes sociales, donde a veces es el propio consumidor quien cambia su rol y se convierte en productor de un nuevo contenido. Por su parte, la profundidad es una estrategia de penetración que el productor lleva a cabo con la finalidad de encontrar lo que Scolari denomina "[…] el núcleo duro de seguidores". Se considera que en el mundo de las narrativas transmedia, una vez que se llega a estos desarrollos, la obra por sí misma se expandirá.
b) Continuidad y multiplicidad. La continuidad es fundamental para mantener una consistencia en la narración, por ejemplo, un mismo personaje que sea utilizado en diferentes producciones (que pueden ir desde impresas hasta audiovisuales) se deberá presentar siempre con el mismo perfil psicológico en todos los medios, pero aprovechando la multiplicidad; por ejemplo, ese mismo personaje podría ser transferido a otras épocas, sin perder su esencia.
c) Inmersión y extractibilidad. La utilización estratégica de una plataforma diferente a la original generaría en

el espectador o lector una experiencia de mayor contacto con el relato. Tal sería el caso de películas o videojuegos que transformaran el texto escrito inicial a textos que incluyeran otros estímulos propios de su medio. Ahora bien, cuando se extraen elementos de la narración, se crean nuevas narraciones. Tal es el caso de aquellos juguetes que provienen de narraciones, como los personajes de *Star Wars* o como ha sucedido con la cerveza Duff, que emerge del cómic *Los Simpson* para comercializarse en el mundo real.

d) Subjetividad. En las narrativas transmedia se cruzan subjetividades múltiples que provienen de los diversos personajes, y convierten el discurso transmediático en una polifonía dada la gran cantidad de personajes e historias que se entrelazan y se combinan en diferentes plataformas.

e) Intertextualidad. Los relatos que conforman el engranaje de una narrativa transmedia pueden dialogar entre sí, y unos crearse a partir de otros y tejer ilimitadas redes de significados entre ellos. La reescritura, la adaptación y la expansión del relato podrían no tener límites, sobre todo en la medida en que no sólo sean los productores originales sino también los consumidores quienes puedan generar otras versiones, aunque cuidando siempre la consistencia con respecto al planteamiento original.

Podríamos afirmar entonces que las características de estas nuevas textualidades detonan un proceso de lectura diferente. Mientras que las audiencias televisivas o cinematográficas del siglo XX, –al igual que los lectores “tradicionales” de cómics, novelas y otros textos– se conformaban con consumir su producto favorito y su rol más activo era ser integrante de un “club de fans”, actualmente algunos consumidores se pue-

den convertir en prosumidores, una fusión de consumidor y productor, lo que los llevaría a la apropiación de ciertos personajes y de sus mundos, lo que Scolari (2013, p. 27) describe como volverse un "activo militante de las narrativas que lo apasionan". Esto abre un círculo de producción donde los jóvenes generarían contenidos para otros jóvenes.

El lector, espectador o internauta –como lo ha denominado García Canclini– desempeñaría ahí un rol activo dentro de la experiencia transmedial: "[…] Se lee de otras maneras, por ejemplo, escribiendo y modificando […] sin separar lo que en ellos es también espectador e internauta" (García Canclini, 2007, p. 85) Un texto no lineal obliga a una lectura no lineal, a la navegación hipertextual, a la intervención y/o a la generación propia de nuevos contenidos expandidos con la facilidad que dan ahora las herramientas tecnológicas.

Como ha señalado Chartier (1994, p. 90, citado por Littau, 2008, p. 67) "[…] el mismo texto ya no es realmente el mismo porque los nuevos dispositivos que lo presentan al lector modifican las condiciones de recepción y de comprensión". Y en el caso de estos jóvenes que en este estudio nos ocupan, estas condiciones se ven modificadas por ese contacto con la tecnología desde su primera infancia, lo que implica que estos jóvenes tienen otras características pues al estar: "en contacto permanente con las pantallas de televisión, cine, teléfonos celulares y de ordenador están acostumbrados a relacionar, a asociar y a comparar. Pero todo ello con mucha mayor rapidez, inmediatez y fragmentación" (Morduchowicz, 2008, p.16).

Como resultado de la combinación de los factores anteriormente enunciados, los jóvenes –cada vez con mayor facilidad– podrían apropiarse de sus personajes y relatos preferidos y crear a partir de ellos, sus propias narraciones, como ya sucede en sitios como "Fanfiction". Cada vez son más los

jóvenes autores que pueden aprovechar de forma creativa la tecnología para difundir su obra y establecer una conexión directa con sus lectores.

Tal es el caso de Experiencias propuestas, como la de Alberto Chimal, quien a través de la red social Twitter ha difundido su serie de micro-ficciones llamada "Viajero del Tiempo", donde también convoca a su comunidad lectora a través de Facebook a escribir relatos a partir de una imagen que establece como detonante. Así un sinnúmero de proyectos editoriales independientes en México han establecido su sede en el ciberespacio, a través del cual no sólo dan a conocer su obra sino que generan amplias comunidades de lectores y espectadores que participan activamente, no sólo opinando sino incluso a veces "interviniendo" en la obra misma.

Volviendo al tema de la promoción de la lectura, el interés en las narrativas transmedia radica en que todas sus manifestaciones pueden funcionar como puentes que les permitan a los lectores acercarse a todo un universo narrativo. Señala Scolari (2013, p. 46) que "[…] incluso los textos comprimidos, desde un avance hasta una recapitulación, pasando por las adaptaciones que eliminan personajes o situaciones, operan como puertas de entrada a los diferentes universos narrativos". Para un joven enganchado con la trama de uno de estos relatos es también altamente probable que fuera de interés leer la obra original (tal ha sido el caso con el fenómeno Harry Potter)

Habría que repensar entonces las estrategias de promoción lectora en términos de las características de estas narrativas que pueden resultar tan atractivas para los jóvenes-nativos digitales. El rol de las bibliotecas exige una activa participación como impulsoras de una nueva alfabetización informativa para sus estudiantes, dada la inminente necesidad de enfrentarse a la lectura de textualidades tan diferentes, pues "[…] el desafío para la escuela es […] formar a un

ciudadano que no sólo sepa leer libros, sino también noticieros de televisión, periódicos, videoclips e hipertextos informáticos" (Morduchowicz, 2008, p. 21) alguien que pueda aprovechar los medios disponibles para estar no sólo informado, sino involucrado, y que pueda generarse opiniones sobre diversos temas y hacer uso de su voz como sujeto y como ciudadano. Como han señalado los bibliotecólogos Alvarez y Nayrobis (2008, p. 92) "Leer y escribir son prácticas por medio de las cuales se hace uso de la voz que como sujeto se tiene y que puede usarse culturalmente".

Para lograr lo anterior, es menester que tanto los académicos como los bibliotecarios conozcan de cerca a los jóvenes, lo que les permitiría generar propuestas para la formación de lectores, fundamentadas en el conocimiento de las comunidades a las que van dirigidas.

Con la finalidad de conocer un poco más a los jóvenes y sus intereses lectores, se realizó una sesión de entrevistas con un grupo de estudiantes de preparatoria y profesional del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca, en el periodo académico de agosto-diciembre 2013. A continuación, se presentan los hallazgos más significativos

- Estos jóvenes, nativos digitales (nacidos en las últimas dos décadas del siglo XX) o milenaristas (nacidos ya en el siglo XXI) han tenido a su alcance tecnología de información desde la infancia y han desarrollado habilidades para aprovechar su interactividad.
- A muchos de ellos los atraen los videojuegos y todo ello ha contribuido a generar nuevas propuestas para crear y difundir información, conocimiento y, por supuesto, literatura, así como contenidos periodísticos en donde hay una apropiación de los espacios virtuales y sus lenguajes: blogs, wikis, redes sociales (estas últimas además fundamentales para la gestión cultural

independiente que muchos –aun siendo muy jóvenes- llevan a cabo).

- Estos jóvenes realizaran no sólo una utilización simultánea de diversos dispositivos o plataformas sino que al mismo tiempo podrían ser lectores de textos transmediáticos y también lectores de impresos.
- Los artilugios tecnológicos suelen acompañar siempre a los jóvenes, incluso "[…] como un elemento más de su indumentaria", (García Canclini, 2007, p. 11); esto, en términos del tema que nos ocupa, potencia las oportunidades de tener contacto con la lectura, aunque ésta pueda ser una lectura más superficial o sólo de carácter informativo. Los mismos jóvenes declaran que para leer por placer, prefieren lo impreso y el silencio.
- Los jóvenes que son ávidos lectores lo son independientemente de las plataformas y estos jóvenes lo confirman: Citando a Germán Rey, García Canclini (2007, p. 82) señala que "[…] la lectura en internet, en lugar de estar desplazando a la experiencia tradicional, se está complementando con ella" en otras palabras: "[…] los que leen más libros son también los que leen más en otras modalidades como internet".
- Frente a esta realidad cultural no hay un debate digital-impreso pues ambos formatos, para los jóvenes, son complementarios, no hay sustitución. Como ha señalado Roxana Morduchowicz (2008, p. 16) "La distinción entre medios nuevos y medios tradicionales no tiene para las nuevas generaciones ningún sentido. Son los adultos quienes sienten las rupturas tecnológicas"

En las bibliotecas, por lo tanto: ¿tendremos que generar experiencias de lectura transmedia?, ¿abrir la posibilidad

de incorporar otros contenidos en nuestras colecciones? y ¿formar a los lectores en una nueva lectura intertextual?

A continuación se presentan algunas propuestas, derivadas del análisis de estas entrevistas, sobre el rol que la biblioteca y los formadores de lectores deberían asumir ante estos cambios; tendrían que:

- Considerar a los diferentes grupos de jóvenes y sus variados intereses en cuanto a formatos, temas y ambientes para la lectura.
- Multiplicar la generación de experiencias presenciales y virtuales de acercamiento a la lectura.
- Tener una actitud incluyente ante la diversidad de narrativas, incluyendo los videojuegos.
- Incorporar en las colecciones contenidos y formatos atractivos para los jóvenes (cómics, sagas, etc.)
- Proponer, respetuosamente, trayectorias de lectura que lleven de los contenidos conocidos a los nuevos.
- Promover un aprovechamiento de los medios digitales y las redes sociales para difundir contenidos y generar nuevas experiencias de lectura (textos transmedia generados por los mismos promotores de lectura con apoyo de jóvenes, tendiendo puentes entre lenguajes)
- Expandir los relatos, explorando las posibilidades de diversos medios tecnológicos y, lograr que el lector, expandiera su experiencia de lectura buscando conexiones y participando, realizando una lectura integral que le permita construir su propio relato de vida y construirse a sí mismo.

Por lo tanto, la visión desde las bibliotecas que desean promover la lectura entre los jóvenes debería ser integradora, conciliadora y de enorme apertura a todo lo nuevo.

Es fundamental incorporar al vocabulario académico estos nuevos términos con toda su vitalidad y ampliar con ello la noción de literatura considerada "válida". Ha señalado Barthes (1987) que no sólo leemos textos impresos conformados por letras y palabras, sino que *leemos el mundo*: "[…] no hay pertinencia de objetos: se leen textos, ciudades, rostros, gestos, escenas" ¿No estamos ahora acaso, hablando de una lectura integral de diferentes tipos de contenidos?

Considerando las posibilidades de las narrativas transmedia, los recursos con los que se cuenta hoy día para contar una historia son múltiples y prácticamente no tienen límite.

Para finalizar, someto a su consideración la siguiente interrogante que ha planteado García Canclini (2007, p. 35):

"Escuelas y universidades renovadas con profesores entrenados en los nuevos lenguajes y destrezas, ¿ayudarían a discernir el valor de la información y los espectáculos y a pasar de la conectividad indiferenciada al pensamiento crítico?"

Bibliografía

Álvarez Zapata, D. y Nayrobis Giraldo, Y. (2008), "¿Fomento, promoción o animación a la lectura? Un acercamiento conceptual a lo que la biblioteca pública hace con la lectura", en Ramírez Leyva, E. M. (coord.) *La biblioteca pública y la formación de lectores en la sociedad de la información*, (Memoria), México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Bibliotecas: UNAM, CUIB.

Barthes, R. (1987), "Sobre la lectura", en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona: Paidós.

García Canclini, N. (2007), *Lectores, espectadores e internautas*, Barcelona: Gedisa.

Littau, K. (2008), *Teorías de la lectura: libros, cuerpos y bibliomanía*, Buenos Aires: Manantial.

Morduchowicz, R. (coord.) (2008), *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*, Argentina: Gedisa.

Scolari, C. A. (2013), *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*, Barcelona: Deusto.

Programa Universitario de Fomento a la Lectura para el Acceso Pleno a la Sociedad del Conocimiento, UO 2013

Ariel Gutiérrez Valencia
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Introducción

La Universidad Olmeca, A. C. es una Institución de Educación Superior del estado de Tabasco que fue creada sin fines de lucro en 1991 y cuyos planes y programas están enfocados a formar recursos humanos profesionales de alto nivel y excelencia. Es considerada la primera universidad no pública en la historia de la entidad.

Actualmente oferta 16 licenciaturas en modalidad presencial, 5 licenciaturas en modalidad semi-escolarizada, 8 maestrías, 2 doctorados y 10 diplomados.

Sus planes y programas de estudio están certificados por La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

La Universidad cuenta con un Centro de Información que brinda diversos servicios bibliotecarios y que posee 15,000 volúmenes y una hemeroteca con más de 100 títulos de publicaciones periódicas que cubren toda la oferta educativa.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE FOMENTO A LA LECTURA PARA EL ACCESO PLENO A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, 2013

El Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Olmeca, 2010–2020 considera, entre sus ejes rectores, la puesta en marcha de un programa encaminado a fomentar la lectura en su comunidad universitaria, con la finalidad de coadyuvar en la construcción de una institución del conocimiento que está a la vanguardia en los avances científicos y de cara a las demandas sociales y culturales del estado de Tabasco.

La elaboración del programa de lectura dio inicio a principios del 2013 y éste fue aprobado por las autoridades de la Institución en el mes de septiembre de este mismo año. El programa fue elaborado para fomentar el gusto por la lectura tanto en formato impreso como electrónico entre la comunidad universitaria de la Universidad Olmeca, constituida por los estudiantes, docentes, investigadores y funcionarios.

Se busca en el corto y mediano plazo iniciar una cruzada permanente de acercamiento a los textos, la biblioteca y la lectura que ayude en la formación de buenos lectores.

Problemática lectora de los estudiantes universitarios tabasqueños

Las habilidades que se requieren para tener éxito en la sociedad del conocimiento han cambiado. La abundancia de información de fácil acceso que existe hoy en día, en parte gracias al Internet, requiere que los jóvenes estudiantes universitarios estén en condiciones de leer, manejar, interpretar y aplicar esa información en el entorno en el que se desenvuelven.

En el contexto universitario se considera como un hecho que, debido a que los estudiantes han cursado doce o más años de estudios antecedentes, han desarrollado prácticas de

lectura consolidadas que los ubican dentro de las categorías de "lectores fuertes", "lectores asiduos" o "excelentes lectores."

Estudios recientes llevados a cabo en el estado de Tabasco sin embargo, están demostrando que esto no es así. Estas investigaciones han revelado que las prácticas de lectura de los universitarios tabasqueños están muy por debajo de los estándares nacionales e internacionales, y que incluso resultan insuficientes para alcanzar los objetivos curriculares.

Diagnóstico de la lectura en el contexto universitario del estado de Tabasco.

A continuación se enumeran algunos datos que reflejan la situación actual de la lectura en el ámbito universitario en el estado de Tabasco:

- Ninguna Universidad del estado de Tabasco cuenta con programas de fomento a la lectura.
- 31% de los estudiantes universitarios se auto-perciben en la categoría de malos lectores e, incluso, en la de no lectores.
- 6 de cada 10 estudiantes reconocen que leen de 1 a 3 libros en promedio al año.
- Los índices manifestados por los lectores universitarios del estado de Tabasco que en promedio están leyendo 3.4 títulos al año, se ubican muy por debajo de la media nacional que, de acuerdo con las Encuestas Nacionales de la Lectura publicados en el 2006 y el 2012, es de 5.1 libros al año para este sector en particular.
- 50% de los estudiantes leen de 2 a 3 veces por semana con fines de estudio, 28% lee diariamente, 15% lo hace una vez por semana y 7% reconoce que casi no leen. En lo que respecta al número de horas que le dedican a la lectura con fines escolares, el 75% declara hacerlo de una a cinco horas y el 18% manifestó que le dedica de seis a diez horas.

- El 42% de los estudiantes reconoció que lee de 2 a 3 veces por semana con fines de entretenimiento, 29% lee diariamente, 15% lo hace una vez por semana y 13% reconoce que casi no lee. En lo que toca al número de horas que le dedican a la lectura de entretenimiento, el 73% le dedica de una a cinco horas, el 14% manifestó que le dedica de seis a diez horas, y el 13% restante externó que hace esto más de diez horas.
- El 31% de los estudiantes encuestados lee de uno a cinco artículos de periódicos al año en promedio, el 59% lee seis o más artículos y 10% externó que no lee los periódicos. En el rubro de revistas, 72% de los estudiantes lee de uno a cinco artículos de revistas en promedio durante el año y 28% lee seis o más artículos por año.
- Géneros literarios que prefieren leer los estudiantes encuestados: las novelas de terror, policiacas, románticas e históricas son leídas por el 38% de los universitarios, el 31% dedica su tiempo principal a la lectura de textos escolares de la universidad, el 14% lee preferentemente los periódicos, el 12% se inclina por las revistas de espectáculos y el 5% prefiere leer historietas o comics.
- Valor que tiene la lectura para los estudiantes encuestados: el 45% considera que la lectura es la base del conocimiento, la sabiduría y el camino hacia la superación constante, el 25% concibe a la lectura como algo muy importante e indispensable para la vida, el 19% valora a la lectura como imprescindible para el aprendizaje y para su carrera, y un 6% externó que la lectura no tiene ningún valor.
- A la pregunta de ¿cómo se afectaría la vida de los estudiantes encuestados si dejaran de leer? el 52% respon-

dió que les faltarían nuevos conocimientos, se volverían ignorantes, incultos, mediocres y vivirían en la oscuridad, el 21% consideró que tendrían un bajo rendimiento académico y de aprendizaje y quizás no terminarían su carrera, el 15% externó que les iría mal en la vida, se aburrirían, estarían ociosos, les faltaría curiosidad, les afectaría su vocabulario y no se expresarían bien, el 5% comentó que no les afectaría en nada y el 4% señaló que realmente no lo sabían.

- El 26% reconoce que las principales causas que los aleja de la lectura son: la flojera, el desinterés y la falta de tiempo, 28% reconoce que es la falta de hábito; 20% considera que las nuevas tecnologías, el Internet, la televisión, los videojuegos y el chat son preferidos antes que la lectura; finalmente un 12% considera que los padres, los maestros, y las universidades no fomentan el gusto por la lectura.
- Al respecto un 35% de los estudiantes universitarios tabasqueños pone de manifiesto que nadie les leyó durante su infancia, por lo que carecen de un modelo o referente lector.
- En cuanto al número de veces que tienen que leer un texto para comprender su contenido, el 45% respondió que lo lee 2 veces, el 28% lo hace 3 veces, el 13% lo lee una sola vez y un 10% lo lee 4 veces o más.
- Lectura de textos electrónicos: el 12% manifestó que prefiere leer textos electrónicos en las pantallas de las computadoras porque le resulta más fácil y ventajoso; contrariamente, el 88% prefiere hacerlo en los textos impresos.
- Exigencias de lectura de los textos electrónicos a partir de la percepción de los estudiantes universitarios encuestados: el 47% respondió que la lectura en formatos

electrónicos exige el forzamiento de la vista al máximo y una mayor concentración para no perderse en los textos, el 6% consideró que otras exigencias más son la compra o alquiler de computadoras, el pago de acceso a Internet y un 5% respondió que tienen que tomar cursos para aprender a navegar y utilizar al máximo el potencial de estos nuevos formatos electrónicos.

- Formatos de lectura más confiables en la veracidad de la información desde la percepción de los estudiantes: el 94% de los estudiantes encuestados considera que la información de los textos impresos es más confiable y veraz. Un 6% tiene mayor confianza en los textos electrónicos e Internet.
- Usos que le dan a sus lecturas en formatos electrónicos e Internet los estudiantes encuestados: el 20% utiliza la información para hacer investigaciones rápidas, el 19% para realizar sus tareas, el 15% para mantenerse informado, el 11% para adquirir mayor conocimiento, el 8% para aprovechar la tecnología y comparar información, el 6% para estudiar, el 5% para entretenerse, el 4% para realizar consultas difíciles y el 4% para copiar y pegar textos.
- Los formatos de lectura que predominarán en el futuro desde la percepción de los estudiantes universitarios encuestados: el 14% considera que seguirán predominando los textos impresos, el 39% apuesta por los textos electrónicos e Internet y el 47% percibe que existirán ambos formatos.



Ante esta problemática, el Programa de Lectura de la Universidad Olmeca comprende 100 acciones de promoción y fomento a realizarse en 5 fases:

El Programa de Lectura de la Universidad Olmeca comprende 100 actividades, a continuación se presenten algunas de ellas:

- Visitas guiadas a las diferentes áreas del Centro de Información Académica.
- Presentación y divulgación permanente del Programa de lectura a través de los multimedia.
- Cursos de inducción semestrales sobre el funcionamiento del Centro de Información Académica.
- Presentaciones de libros.
- Exposiciones bibliográficas de libros existentes en el acervo del Centro de Información Académica.
- Alerta bibliográfica de Nuevas Adquisiciones del Centro de Información Académica.
- Formación y operación de círculos de lectura con los estudiantes y docentes de la universidad Olmeca.
- Integración de clubes de lectura con padres de familia.

- Exposiciones itinerantes en los exteriores del Centro de Información Académica.
- Campañas permanentes de Donación de libros "el kilómetro del libro".
- Feria Universitaria del libro.
- Los universitarios también leen poesía: recitales poéticos con estudiantes de la universidad Olmeca.
- Campaña "A leer 15 minutos al inicio de clases".
- Maratones de lectura con la comunidad universitaria.
- Maratones de lectura de textos electrónicos e Internet.
- Conferencias magistrales sobre la lectura, los libros y las bibliotecas.
- Cápsulas radiofónicas sobre la lectura.
- Taller para la lectura en voz alta.
- La biblioteca viajera (en todas las áreas de la Universidad Olmeca).
- Ven a leer con (Invitados especiales).
- Exposiciones permanentes de libros maltratados y mutilados.
- La Web de la lectura.
- Aprendiendo a acceder a bancos de información especializados.
- Creación de la comunidad virtual de lectura de la Universidad Olmeca.

Bibliografía

Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. *Encuesta Nacional de Lectura* 2012. Disponible en Internet en: http://www.caniem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012. html [Fecha de consulta: 11 de julio de 2013].

Gobierno del Estado de Tabasco. *Plan Estatal de Desarrollo, 2013-2018*, Villahermosa, Tabasco: Gobierno del estado de Tabasco, 2013, 160 p. Disponible en Internet en: http://www.tabasco.gob.mx/content/plan-estatal-de-desarrollo-2013-2018

Gutiérrez Valencia, Ariel (2001), *Prácticas de lectura de los estudiantes universitarios del estado de Tabasco*, Tesis doctoral, Villahermosa, Tabasco: A. G. V., 2011, 242 p.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *El Programa PISA de la OCDE*. Disponible en Internet en: http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo*, 2013-2018, México, 2013, 184 p. Disponible en Internet en: http://pnd.gob.mx/

UNESCO, *Derecho a la educación*. Disponible en Internet en: www.unesco.org/new/es/education/

Universidad Olmeca, A. C. Filosofía Institucional. Disponible en Internet en: http://www.olmeca.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=253&Itemid=12

La biblioteca universitaria, un espacio de formación de lectores

ELSA M. RAMÍREZ LEYVA
Universidad Nacional Autónoma de México

> *Mientras la lectura sea para nosotros la iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en nuestro interior la puerta de estancias a las que no hubiéramos sabido llegar solos, su papel en nuestra vida es saludable. Se convierte en peligroso por el contrario cuando, en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a suplantarla, cuando la verdad ya no se nos presenta como un ideal que no esté a nuestro alcance por el progreso íntimo de nuestro pensamiento y el esfuerzo de nuestra voluntad, sino como algo material, abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para saborearlo a continuación pasivamente, en una perfecta armonía de cuerpo y mente.*
>
> Marcel Proust

INTRODUCCIÓN

En los últimos decenios diversas instituciones del ámbito universitario interesadas en elevar el rendimiento educativo de sus estudiantes, han realizado estudios que confirman los problemas identificados por los profesores en diferentes actividades durante el proceso de aprendizaje de un número considerable de estudiantes matriculados en el bachillerato, la licenciatura y aun el postgrado, quienes manifiestan serias limitaciones en el dominio de su lengua materna y otros lenguajes que también debieron adquirir

en su formación escolar, y que les dificultan la construcción y apropiación de conocimientos. Por ello se puede afirmar que ingresar a la educación superior no es garantía de que en los estudios previos los alumnos hayan desarrollado las habilidades o capacidades de lectura, escritura e informativas, o la comprensión de diferentes géneros discursivos ni fortalecido el gusto por la lectura. Y egresar de los estudios universitarios tampoco asegura que los alumnos hayan superado completamente las insuficiencias en las habilidades mencionadas y que hayan desarrollado una alfabetización académica acorde con su disciplina, a pesar de los años de escolaridad que debieron prepararlos para que adquirieran las competencias exigidas a los profesionales de cualquier disciplina en la actualidad. Y algo similar sucede con el uso y el aprovechamiento de la información que supuestamente eleva *per se* la eficiencia de las habilidades antes mencionadas. Estos problemas llegan a afectar el desempeño de los egresados y su aprendizaje a lo largo de su vida, en tanto que la formación universitaria no concluye al recibir el título o grado, en particular en el proyecto de las sociedades del conocimiento que privilegian la innovación y la actualización constantes.

Sin duda estas problemáticas son un desafío para las instituciones de educación superior porque éstas tienen la responsabilidad de formar universitarios capaces de atender diferentes problemas sociales, y de generar e innovar conocimientos y difundirlos. Ante ello, cada vez son más las instituciones de educación superior que emprenden acciones para mejorar la escritura, y también fomentan la lectura por placer y el desarrollo de habilidades informativas dirigidas a subsanar los problemas de sus alumnos por un lado, y por el otro a diversificar las destrezas para dominar las diferentes alfabetizaciones que se deben adquirir. Este panorama les ofrece

a los bibliotecólogos grandes desafíos y oportunidades para participar en la formación de los estudiantes.

Por ello este capítulo se propone exponer los principales problemas que frenan el aprendizaje en la educación superior y mostrar algunas de las propuestas con que se intenta superarlos, en lo que concierne a las bibliotecas universitarias.

El dominio de la lengua materna, un grave problema universitario

La lengua materna se adquiere y se perfecciona mediante un complejo y largo proceso, que puede durar toda la vida, pero es frecuente la creencia errónea de que una vez alfabetizadas las personas están capacitadas para leer, escribir y comunicarse oralmente de modo eficaz al desarrollar sus diferentes actividades, tanto sencillas como complicadas. En México cuando los estudiantes ingresan al nivel de enseñanza superior, después de una experiencia ya de doce años previos de escolaridad, durante la cual una de las dos asignaturas más importantes ha sido la lengua materna –a la que presunta o realmente le han dedicado un gran número de horas por año, dentro y fuera de las aulas– se piensa por ello que casi todo está resuelto en ese sentido. Es decir, se cree que el español es algo que ha sido muy trabajado, pues el universitario ha tenido nuevas y diversas experiencias de aprendizaje centradas en el empleo del lenguaje, como: talleres de redacción, de lectura y de investigación documental, e incluso cursos de literatura. Esto además de también haber obtenido sus créditos mediante a veces abundantes trabajos escritos, dado que en el contexto de la enseñanza media superior, un gran número de profesores basa sus evaluaciones parciales y finales en ese tipo de tareas, suponiendo, con

buenas razones, que tal ejercicio promueve y pone a prueba el conocimiento de los estudiantes porque induce a éstos tanto a buscar y comprender la información correspondiente a cada disciplina específica, como a observar los protocolos que es preciso cumplir para procurarse dicha información y aprovecharla en actividades de aprendizaje y, en su caso, comunicarla más tarde modificada y esperando que, en el mejor de los casos, ésta haya sido enriquecida de alguno o muchos modos. Con todo fundamento cabría esperar, entonces, que los profesionistas en ciernes contarían con un amplio dominio del código de la lengua escrita y otros lenguajes y géneros discursivos propios de su disciplina, y que, por tanto, estarían capacitados para obtener cada vez mejores resultados con sus variados trabajos de redacción, de complejidad creciente. Tal ha sido la expectativa durante largos decenios.

Sin embargo, investigaciones de diversas procedencias llevadas a cabo en el contexto de la educación superior, en especial en países avanzados pero no sólo en ellos, han demostrado que tal presunción no coincide con la realidad y en cambio es causa de problemas de bajo rendimiento académico, ineficiencia terminal y deserción, entre otros. También se ha comprobado que incluso los estudiantes de bachillerato (o equivalentes) y de licenciatura, no sólo no dominan las reglas de la comunicación escrita, sino que en ocasiones tampoco son hábiles para comprender y capitalizar información de fuentes orales, y lo mismo sucede con las capacidades para la lectura gráfica, así como la capacidad de formular mensajes orales dotados de coherencia, precisión y claridad. Obviamente, del nivel de dominio de la lengua materna se derivan muchos rezagos en el orden intelectual: escasa o nula destreza para leer y escribir, limitado conocimiento “libresco”, a lo que ahora se suman los contenidos digitales que incluyen di-

ferentes códigos sobre los diversos campos del saber (conocimiento que resulta indispensable para alcanzar logros cognitivos más amplios y profundos): incapacidad para la reflexión metalingüística; léxico insuficiente, dificultades para formular y comunicar ideas propias; poca práctica sobre las diferentes modalidades de la lectura y los métodos de estudio; poca investigación y, a partir de eso, dificultades para generar e innovar conocimiento, así como para transmitir los resultados obtenidos con ellos. De ese mismo mal dominio de la lengua surgen limitaciones para reconocer, escrutar racionalmente y entender los distintos códigos que se conjugan en las ciencias, las artes, los oficios, las técnicas y aun los deportes y, consecuentemente diversos grados de rechazo a la cultura en general, cuyas manifestaciones llegan a parecer ininteligibles y poco placenteras cuando se carece de un dominio elemental de la lengua y de la pericia básica para "traducir" a ella, mentalmente, aquellas obras en las que se combinan diversos lenguajes y tipos de discursos que hay que analizar y sobre los que hay que reflexionar de manera individual y en diálogo con otras personas.

Desde luego, cabe preguntar, de acuerdo con lo señalado, si los estudiantes de bachillerato, licenciatura y postgrado están habilitados para emprender los complejos procesos cognitivos que los aguardan en esos niveles, pues sus tribulaciones al usar la lengua escrita y la información en los diferentes lenguajes para apropiarse y producir conocimientos se magnificarán en ella, porque entonces deberán no sólo leer y escribir más, sino que estas actividades tendrán mayores exigencias que en toda su escolaridad anterior para elaborar textos provistos de los rasgos indispensables de la comunicación escrita: desde resúmenes de libros hasta tesis de titulación y graduación, pasando por informes de investigaciones, ensayos, crónicas de aconte-

cimientos importantes y críticas de cine y exhibiciones artísticas, sólo por citar algunos ejemplos, todo lo cual debería caracterizarse por una estructura clara y sólida, un discurso coherente, preciso, claro y de preferencia conciso, y basado en un léxico rico y adecuado, así como por una escrupulosa fidelidad a las fuentes y un apego irrestricto a la ética referente al uso de estas últimas. Como afirma P. Flores-Crespo (2013, p. 344): "[…] en el nivel universitario aún hay retos que enfrentar, pues dar ahí por sentado invariablemente que los estudiantes poseen competencia lectora es un error." El mismo autor pone de relieve una carencia formativa a la que también se refieren Vega López, Bañales Faz y Reyna Valladares: "[…] en las instituciones de educación superior, nacionales e internacionales, no se promueven conocimientos, procesos y recursos que habiliten al estudiante como lector 'competente' en tareas basadas en múltiples documentos".

Las dificultades enumeradas impiden que los universitarios asuman de manera plena la actualización de sus conocimientos y destrezas como una actividad permanente, tal como se le exige hoy a todo especialista de cualquier campo del conocimiento. Y aquí cabe recordar uno de los principios de una formación rigurosa señalado por Bajo Santos (2009, p. 533): todo profesionista debe ser "[…] capaz de renovar, transformar, complementar todos los tipos de educación o de suscitar múltiples iniciativas nuevas de enseñanza y aprendizaje". Tal tipo de formación, ahora considerado indispensable, es también uno de los temas en que más se insiste en los discursos sobre las sociedades del conocimiento, pues en éstas la información tiende a actualizarse y divulgarse de manera tan rápida que sus constantes cambios y su abundancia amenazan ya con rebasar las capacidades para seleccionarla adecuadamente, analizarla de forma serena y

pertinente, procesarla para generar innovaciones y, en suma, idear con ella las soluciones que cada sociedad requiere para prosperar. Pero la realidad es que las exiguas habilidades implicadas en la generación de conocimientos amenazan no sólo con anular las posibilidades de la actualización permanente, sino, peor aún, con crear un escenario como el sugerido por Brey (2009, p. 23):

> [...] el conocimiento a través de la razón, que debería proporcionarnos una mejor y más completa comprensión de la realidad, disminuye. Vivimos, gracias a la tecnología, en una Sociedad de la Información, que ha resultado ser también una Sociedad del Saber, pero no nos encaminamos hacia una Sociedad del Conocimiento sino todo lo contrario. Las mismas tecnologías que hoy articulan nuestro mundo y permiten acumular saber, nos están convirtiendo en individuos cada vez más ignorantes. Tarde o temprano se desvanecerá el espejismo actual y descubriremos que, en realidad, nos encaminamos hacia una Sociedad de la Ignorancia.

Los problemas que dificultan el aprendizaje de los alumnos los padecen no sólo las instituciones de educación superior de países en vía de desarrollo, sino también las de las naciones desarrolladas, como lo ha puesto de manifiesto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el marco del Programme for International Student Assessment (PISA), mediante evaluaciones realizadas en las áreas que ese organismo considera elementales: lectura, matemáticas y ciencias, y tanto entre alumnos que concluyen la educación básica –la cual abarca nueve años–, quienes continúan estudiando la educación media como entre los que se incorporan a la vida laboral y aquellos que comienzan a estudiar y trabajar al mismo tiempo. Sin duda, los resultados causaron malestar general en los países estudiados y sirvieron para que todos los gobiernos dirigieran sus miradas hacia los sistemas de enseñanza y analizaran con mayor

detenimiento y rigor las habilidades y conocimientos de sus estudiantes en las áreas mencionadas.

Un ejemplo de tales esfuerzos lo constituye el estudio titulado *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities* (ICAS, 2002), llevado a cabo en 2002 por el grupo asesor del gobierno de Estados Unidos en asuntos académicos, con la finalidad de actualizar una investigación anterior sobre el estado de las capacidades comunicativas de los alumnos universitarios. Se identificaron entonces, en más de la mitad de los alumnos, problemas relativos a la comprensión de mensajes orales, al dominio de la lectura y la escritura, a las habilidades para manejar información y a la elaboración de un pensamiento crítico. También se advirtió que los profesores no se esforzaban por elevar los bajos niveles de destreza en el empleo de la lengua presentes en el ámbito universitario, porque presuponían que la enseñanza de la lengua, en este caso el inglés, era responsabilidad de los maestros de las asignaturas vinculadas con la educación básica y media. Tales observaciones obligaron a extender la investigación y a reconocer que en este último nivel de enseñanza no se desarrollan muchas capacidades cognitivas vinculadas con el uso de la lengua. A partir de las conclusiones de tal estudio, las autoridades y los docentes iniciaron cambios curriculares que se proponen integrar la denominada alfabetización académica en el proceso de aprendizaje de las diferentes asignaturas y, a la vez, adiestrar a los alumnos para hacerlos progresivamente capaces de su autoformación. Gracias a ello, los acuerdos de colaboración con las instituciones de enseñanza media superior del Estado de California se han multiplicado con miras a incluir, también, la alfabetización académica en sus programas.

En cuanto a países de América Latina, P. Carlino (2007, pp. 25-27) refiere que en Argentina, desde 1998, profesionales de

la lingüística, la psicología y las ciencias de la educación se han ocupado ya de estudiar los cursos y talleres de escritura ofrecidos en el ámbito de la enseñanza media superior y superior, así como las dificultades que tienen los alumnos para producir textos de carácter académico, y saben que los diagnósticos sobre el uso de la cultura escrita en la Universidad no son halagüeños. La misma Carlino emprendió una investigación sobre las representaciones de alumnos y profesores respecto a la lectura y la escritura. Sus resultados parciales revelan que unos y otros consideran que las habilidades que tienen que ver con la comunicación oral y escrita son omnipresentes; sin embargo, al mismo tiempo, no les prestan la debida atención porque presuponen erróneamente que tales destrezas ya fueron adquiridas en los ciclos previos de educación. También se concluyó que los docentes no suelen explicar lo que esperan del uso de esas capacidades en sus asignaturas. En otras naciones de la región también se analizan las prácticas sobre la lectura y la escritura en el ámbito de la enseñanza superior. Así, por ejemplo, en México, la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, hace pasar a todos los alumnos que van a ingresar a los programas de postgrado, por la evaluación MEPSI sobre actitudes, razonamiento abstracto, razonamiento verbal, uso del lenguaje y comprensión, cuyos resultados son de uso interno para que cada coordinación emprenda las acciones que requiere. Otras instituciones del mismo nivel educativo, como la Universidad Veracruzana –algunas de cuyas indagaciones sobre los usos de la internet ya han cobrado difusión– y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, han emprendido estudios y diagnósticos sobre estos problemas para identificar aquellos que pueda afectar el aprendizaje de sus estudiantes. Varios de esos establecimientos han formulado y echado a andar desde hace tiempo programas destinados a

difundir la lectura placentera en sus comunidades estudiantiles, basados en actividades muy diversas que apelan a la participación: promotores de la lectura, alumnos aventajados, profesores, bibliotecólogos y grupos extrauniversitarios también interesados en resolver problemas asociados con la redacción de textos. Otro tanto ocurre en los ámbitos de la enseñanza superior de Chile, Colombia y Santo Domingo.

Aquí resulta muy oportuno destacar que, según Carlino (2013, p. 358), las investigaciones sobre educación superior propenden a examinar la práctica docente desde una perspectiva general que responsabiliza a los alumnos de las deficiencias en su proceso de aprendizaje y que soslaya por completo la responsabilidad de la Universidad en la tarea de superarlas. La misma autora (2013, p. 367) llama la atención sobre la imperiosa necesidad de ocuparse de la otra parte del problema; es decir, la que corresponde a los docentes y a la planificación toda del sistema educativo, ya que los problemas de aprendizaje de los alumnos deben verse como síntomas del mal estado de salud del sistema pedagógico en su totalidad el cual por lo común, se basa en textos preescritos que se obliga a aprender de memoria a los estudiantes y que se orientan a desarrollar, en el mejor de los casos, la habilidad para registrar y transmitir datos, mas no las aptitudes que se necesitan para plantear dudas razonables, reflexionar, indagar, experimentar, hipotetizar, verificar, descartar, formular observaciones y conclusiones, demostrar, descubrir, vincular teoría y práctica, capitalizar información de fuentes distintas –incluida la de la experiencia empírica misma– y, finalmente, abstraer todo ello en conocimiento válido. En suma, Carlino sostiene que los esfuerzos deben enfocarse a desarrollar habilidades para comprender y pensar y, siempre que ello sea posible y necesario, imaginar y crear. La brecha que parece abrirse hasta perfilarse como único cami-

no posible es pues *la construcción de conocimientos* basada en el empleo intensivo de la lengua y muchos otros lenguajes, para manipular –en términos de una rica dialéctica de decodificación y codificación– información que está cifrada en diferentes sistemas de signos y ordenada conforme a diversos paradigmas discursivos y procedentes de distintas fuentes. Agregamos que todo ello podría discurrir en un contexto donde no se excluyera *a priori* ni el juego ni el gozo. Volveremos a hacer referencia a Carlino para señalar que, según ella, la inmensa mayoría de los libros editados para el nivel universitario tiene como destinatarios a los estudiantes, mientras que es muy exigua la bibliografía dirigida a los profesores con el objeto de brindarles orientaciones suficientes para que también ellos basen sus cátedras en actividades de lectura y escritura que multipliquen los procesos de expresión verbal-oral y escrita– y conjuguen diversas técnicas de estudio, y donde la evaluación apunte al desarrollo de las diversas habilidades cognitivas, y no sólo las memorísticas. Esta situación debe modificarse pronto y llevarse hasta el fondo.

En suma los problemas relativos al dominio de la lengua materna, y ahora también los diferentes lenguajes propios de las disciplinas, y aquellos que se han sumado a los géneros propios de la cultura digital, considerados hasta hace poco como un problema cuya resolución era responsabilidad de los alumnos, deben ser enfrentados por las instituciones universitarias las cuales han empezado a asumir la necesidad de emprender soluciones más adecuadas a esta institución.

Lectura por placer y rendimiento académico

Diversos estudios han demostrado la existencia de una clara y estrecha relación entre la práctica frecuente de la lectu-

ra placentera con el logro académico y la aptitud para aprender incluso fuera de las aulas. Sin embargo, tal práctica se encuentra poco extendida en la población mundial y, en particular, entre los estudiantes que ingresan al ciclo de educación media superior y a la Universidad –incluso en países cuyas poblaciones alcanzan altos índices de escolaridad y de eficiencia terminal–, con todas las consecuencias adversas que cabe esperar: los alumnos, aun cuando a veces ya se encuentran relativamente familiarizados con fuentes informativas cibernéticas, cuentan con un léxico menor al que se espera de su nivel escolar, y con frecuencia sus métodos de aprendizaje se reducen a la memorización y la repetición, por lo que el dominio mismo de las disciplinas objeto de sus estudios es superficial y por tanto no reconocen fácilmente los diferentes géneros discursivos, además de que se les dificulta comprender y formular tanto los discursos orales, como los textos impresos y los contenidos electrónicos. Incluso, a menudo, quienes concluyen cursos de postgrado no parecen haber sido objeto de la "alfabetización" académica, es decir no muestran haber aprendido los usos diversos de los lenguajes y géneros propios de la disciplina estudiada por ellos durante varios años, lo cual se traduce en dificultades en su desempeño profesional, y frenan o reducen, la continuidad de su aprendizaje (formal o informal; escolarizado, a distancia o autodidacta), el cual debería supuestamente avanzar sin interrupciones, sobre todo ante el panorama laboral en extremo competitivo del presente y ante las perentorias necesidades de actualización e innovación del conocimiento que se le imponen socialmente a todo egresado de la Universidad.

Señalamos así la importancia de la relación entre la práctica de la lectura lúdica y asidua y el desempeño escolar y académico de los estudiantes. Al cobrarse una conciencia cada

vez más profunda de este vínculo durante en la primera década del presente siglo, el asunto de la práctica de la lectura por gusto ha ganado tal interés entre gobiernos e instituciones pedagógicas, que unos y otras han decidido emprender estudios y encuestas a este respecto. Son varios los países que llevan a cabo sistemática y periódicamente encuestas nacionales de lectura, y en algunos casos se evalúa sobre esta materia a sectores específicos, entre ellos el universitario. Tal es el caso de Estados Unidos, donde la National Survey of Student Engagement (NSSE) realizó, como parte de sus encuestas, un estudio entre 90 mil alumnos de educación media superior que reveló el tiempo promedio invertido por ellos en la lectura: menos de una hora al día. El dato inquieta aún más si se toma en cuenta que, según la propia encuesta, estos estudiantes se perciben a sí mismos como buenos lectores. En 2005, un estudio similar entrevistó a 130 mil estudiantes de primer año de educación media y un número similar de alumnos de 523 instituciones de educación superior; el 66% de los primeros y el 64% de los universitarios declararon que dedican menos de 16 horas a la semana para preparar o complementar sus clases; es decir, para "[...] estudiar, leer, escribir, hacer la tarea o trabajo de laboratorio, analizar datos y otras actividades académicas" (*cf.* Jolliffe y Allison, 2008, p. 601). Esta investigación arroja un dato aún más perturbador: la lectura recreativa ha disminuido en Estados Unidos en los últimos 20 años, especialmente entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad. Otras evaluaciones realizadas apenas en 2009 en el marco del PISA, han confirmado lo que ya apuntamos: que la lectura por placer se asocia con la competencia lectora y que la diferencia enorme entre los estudiantes que alcanzan un buen nivel en la evaluación de lectura y quienes en cambio se sitúan en las áreas inferiores de los resultados, se debe al hecho de que los primeros

leen diariamente por placer, sin importar si es mucho el tiempo que le dedican a tal actividad. Pero, además, los análisis comentados ratifican también la tendencia decreciente de la práctica habitual de la lectura placentera: en la mayor parte de los países miembros de la OCDE, los alumnos de 15 años que en 2000 leían diariamente por placer sumaban el 69% de los encuestados; pero en el 2009, ya sólo son 64% del total (PISA, OCDE, 2011), lo cual representa nada menos que un descenso de cinco puntos porcentuales en sólo 9 años.

Esta relación a la que nos referimos puede plantearse, en general, en términos de proporcionalidad directa: a mayor volumen y mayor profundidad de la lectura placentera corresponderán un mayor rendimiento académico y logros autodidactas más abundantes y consistentes; en suma, una dinámica cognitiva más intensa, más independiente del ámbito escolar y, por tanto, de carácter permanente. Tal vínculo se debe en lo fundamental a dos razones, que expondremos muy simplificadamente a continuación.

La primera razón es que en los inicios del aprendizaje de la lectura, el lector en ciernes debería poseer una experiencia elemental sobre el mundo y un bagaje léxico correspondiente a esa experiencia, pues de lo contrario le resultará muy difícil asociar los signos escritos con *referentes* supuestamente ya conocidos por él y, en consecuencia, verá a aquéllos como trazos en el papel carentes de significado. Al mismo tiempo, si el método de enseñanza de la lectura y escritura empleado con el alumno se centrara en el significado general y profundo de los textos –y no sólo en letras, sílabas, o, en el mejor de los casos, palabras aisladas, desprovistas de un contexto y un sentido interesantes, y por tanto desarticuladas del sentido global de lo expresado– esto sí podría resultar en una lectura muy interesante e incluso placentera que también haría prosperar las habilidades del interesado para descifrar sig-

nos escritos, que éste asociaría con referentes previamente conocidos, y a medida que su conocimiento del mundo se ensanchara y profundizara, esos conocimientos adquiridos mediante su experiencia real con el mundo se sumarían a los aprehendidos mediante la propia lectura, incluido el nuevo léxico y las nuevas propiedades de los escritos, lo cual también desarrollaría, a su vez, las aptitudes para encontrar el significado de lo leído, y la lectura se convertiría en una tarea cada vez más plena y, por ende, más gratificante. Este proceso se repetiría indefinidamente en espiral una vez que el aprendiz se hubiera convertido, idealmente, en verdadero lector, e intentara lo que en la escuela se conoce como "estudiar", cuando se encontraría dotado de innumerables recursos para conseguir eso con enorme fortuna, pues nada es más fácil de "aprender" que aquello que se comprende bien. En este punto cabe señalar que, por desgracia, la realidad es que un elevado número de los estudiantes que llegan a la educación superior no poseen la invaluable cualidad de la afición por la lectura, y, en consecuencia, carecen de la inmensa experiencia gozosa con todos los objetos del mundo y con la lengua que suministran los textos, justamente cuando van a iniciar un arduo ciclo de estudios donde los libros, las publicaciones periódicas, los textos en línea y los hipertextos los someterán a duros retos.

La segunda razón es que la práctica de la lectura placentera presupone a un lector que reconoce la lectura como un acto eminentemente significativo y, por tanto, muy a menudo, desafiante, interesante y hasta excitante. Tal fenómeno lo induce a su vez a concebir los libros, y en general los textos, como fuentes de experiencia en las que vale la pena abrevar a menudo. Es pertinente indicar aquí que, lamentablemente, los estudiantes universitarios continúan considerando los libros más como amenazas que como promesas,

y a las bibliotecas como condena, más que como aventura con la experiencia, la imaginación y el saber humanos. En gran medida esto se debe a que pocas veces los docentes les abren posibilidades a los alumnos de realizar actividades con los contenidos que los lleven más allá de la página o de la pantalla, y a fortalecer sus capacidades por un lado, y, por el otro a conectarlos con géneros que les puedan procurar otras experiencias intelectuales, estéticas, culturales y sociales; es decir, a tener una conexión con todo aquello que les rodea y que les ofrece una variedad de situaciones para preguntar, dudar, indagar, y para despertar su curiosidad, y sus deseos de indagar, imaginar, crear, reflexionar, y así tomar conciencia respecto de su responsabilidad social y profesional. Sobre este aspecto es oportuno aclarar, como lo expresa M. Proust (2002, p. 43), así como muchos otros pensadores, que la lectura nos lleva hasta un punto en que nuestras capacidades tienen que empezar a trabajar, porque ni la lectura ni los libros ni la internet las suplantan, y es menester enseñarles a los alumnos a desarrollar y usar sus capacidades, cuestión sobre la cual la educación, desde la básica hasta la superior, ha prestado poca atención, como todo esto nos revela.

Para estimar con mayor exactitud la importancia de la práctica de la lectura placentera en el aprendizaje y la gravedad del hecho de que la mayoría de los estudiantes universitarios no la tengan todavía como una experiencia, añadiremos aquí algunos de los múltiples y benéficos efectos de la lectura realizada por gusto: un progresivo enriquecimiento de los saberes sobre el mundo en general y, por tanto, una familiarización con una amplia gama de campos semánticos y la adquisición incesante de léxico cada vez más diverso y culto; un discernimiento de las características (ante todo, el marcado contraste entre la lengua oral y la escrita), las reglas

(de sintaxis, ortografía y puntuación) y los elementos de los discursos escritos, el conocimiento de vertientes refinadas, y por tanto raras veces encontradas por el lector en su vida cotidiana; los razonamientos sobre la interpretación de la realidad y de la actividad humana; las destrezas para formular y verificar de manera constante las hipótesis que guían el proceso de la comprensión; así como para identificar los niveles de significado de un contenido: literal, interpretativo y valorativo; la aptitud para contrastar fructíferamente las ideas propias con las de autores con los que se está o no se está de acuerdo, y, en fin, en virtud de la estrecha familiaridad con el lenguaje escrito, *la destreza para redactar* (la cual reviste capital importancia en el ciclo universitario).

Todos los efectos de la lectura placentera relativos al dominio de la lengua escrita propiciada por la práctica frecuente de la lectura placentera, muy probablemente podrían extrapolarse: el contacto frecuente con el discurso escrito y la habilidad para comprender y formular mensajes escritos facilitan la prospección y el aprovechamiento de discursos codificados en muy diversos lenguajes, y tienden a estimular paralelamente la capacidad de crear mediante ellos. En otras palabras, la frecuentación de materiales escritos por el simple placer de leer y de aprender leyendo acrecienta de modo considerable el repertorio de conocimiento del mundo y la experiencia con la lengua escrita y otros códigos, repertorio que constituye la base indispensable tanto para hacer nuevos intentos más elaborados y difíciles de lectura como para lograr los progresivamente complejos aprendizajes que han de intentarse en el ámbito del bachillerato, la licenciatura y el postgrado, muchos de ellos sólo posibles precisamente mediante la lectura de textos cada vez más especializados y, también, mediante la exploración de fuentes informativas donde se cruzan y combinan

infinidad de códigos y discursos muy diversos y complejos, tanto verbales como no verbales (hipertextos, simulaciones y programas interactivos; videos, filmes y material televisivo; archivos de audio, mensajes radiofónicos y conferencias; obras de teatro, exhibiciones de arte plástico, etcétera).

La reacción ante el problema

Pese a las muchas evidencias relacionadas con problemas de dominio de la lengua oral y escrita, y con la práctica esporádica de la lectura placentera entre estudiantes universitarios, e incluso con los contenidos de su propia disciplina, las instituciones de enseñanza superior respondieron paradójicamente, durante mucho tiempo, con indiferencia y, por motivos desde cierto punto comprensibles, hasta hace pocos años consideraban del todo ajena a ellos la tarea de atender los problemas de comunicación oral y escrita aquí indicados. Tanto las autoridades como los profesores universitarios atribuían las deficiencias de la enseñanza básica y media a los rezagos de los estudiantes matriculados en el nivel profesional y estaban convencidos de que, para superarlos, cada alumno debería realizar esfuerzos por su propia cuenta en horarios extraclase. Pero incluso cuando, de manera inteligente y bien intencionada, los maestros mostraban preocupación por los problemas de sus alumnos y disposición para ayudar a resolverlos, no siempre poseían una clara conciencia del modo en que podrían lograrlo, ya que muy pocos conocían siquiera en parte la didáctica de la lectura, los procesos de redacción y las técnicas de estudio, lo cual ponía todavía más claramente de relieve la envergadura de las exigencias de los programas de estudio y la dinámica de los propios cursos, que impelían e impelen a los docentes a en-

cargarles a sus discípulos la realización de gran número de lecturas y la producción de abundantes trabajos escritos en los que ha de capitalizarse la información obtenida en los diferentes textos.

Por fortuna la actitud de las autoridades de cada vez más instituciones de educación superior y media superior, y de sus cuadros docentes y bibliotecarios, así como del sector de difusión cultural, respecto al problema descrito, ha empezado a cambiar significativamente. Conscientes unos y otros de que hasta los mejores esfuerzos pedagógicos fracasarán ante el hecho incontrovertible de que los estudiantes, por muy buena voluntad que pongan en sus cursos, no cuentan con los cimientos requeridos para su desarrollo cognitivo, han emprendido diversos programas, algunos de los cuales ya han sido puestos en marcha, centrados unos en la alfabetización académica y otros en la difusión de la lectura por gusto, ambos tendientes a impulsar el dominio sistemático de la lengua ya sea de la disciplina o en general, en vista de que la habilidad para la comunicación tanto oral como escrita, resulta indispensable en casi cualquier proyecto de aprendizaje. De esto se ha desprendido un concepto pedagógico inusitadamente atento a las características y necesidades específicas de cada disciplina científica o humanística que se estudia en la Universidad: la "alfabetización académica", que propugna desarrollar la habilidad para comprender y elaborar mensajes orales y escritos construidos conforme a los cánones discursivos propios de la disciplina en cuestión empleando el léxico especializado que a ésta corresponde, con el fin de que estos mensajes se adquieran, se pongan a prueba y se afinen las destrezas intelectuales también requeridas especialmente en el cultivo de esa disciplina.

La alfabetización académica

El concepto de alfabetización académica corresponde a un nuevo paradigma sociocognitivo que apunta a un aprendizaje activo y transformador más que uno de carácter receptivo y repetitivo como el que ha imperado por mucho tiempo en los modelos pedagógicos tradicionales. Al principio en el Reino Unido tal alfabetización se orientaba a corregir problemas de escritura y desarrollar destrezas en la producción de textos académicos. En cambio en Estados Unidos se entendía por alfabetización tanto el perfeccionamiento de la lectura como el de la escritura, habilidades fundamentales en el proceso de aprendizaje de toda disciplina, y posteriormente se incorporaron a ella las capacidades del pensamiento crítico y la comunicación mediante la lengua oral. En la actualidad en la alfabetización académica se conjuntan las habilidades para comprender y formular mensajes orales y escritos, aprovechar la tecnología y, también, adquirir las habilidades intelectuales valoradas por la comunidad académica que cultiva cada disciplina. La definición actualizada que propone P. Carlino, (2007, pp. 25-27 después de una década de investigaciones y experiencias docentes a propósito de la alfabetización académica es ésta: "[…] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia". La misma autora agrega que tal definición presupone dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber; es decir, a producir

saber tal como lo hacen los especialistas, por un lado, y, por el otro, a enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en ese campo del saber; es decir, la forma de apropiarse de los saberes de los especialistas. Por su parte los académicos de la universidad de Wisconsin (2011, p. 29) definen la alfabetización académica como la confluencia de conocimiento sobre los contenidos, experiencias y habilidades, combinando todo eso con la capacidad para leer, escribir, escuchar, hablar, pensar críticamente y actuar en una forma que sea significativa en el contexto de un campo dado. Su enseñanza asegura que los estudiantes desarrollen las habilidades para usar el conocimiento profundo del contenido, el cual aprenden de manera que sea correspondiente a cada uno de ellos, y al mundo que los rodea.

En suma la alfabetización académica corresponde a un modelo pedagógico que busca la colaboración entre docentes y alumnos; o, en otras palabras, la corresponsabilidad en la construcción de los conocimientos y en el desarrollo de las habilidades indispensables para llevar a cabo tal construcción y, así, alcanzar una sólida formación universitaria. Pero este concepto altera también una constante muy arraigada en los ámbitos educativos en general y en el universitario en particular: la idea de que el aprendizaje ha de centrarse exclusivamente en los textos, pues propone y supone una enorme diversidad de fuentes de información y de experiencia, el conocimiento de varios lenguajes y la adquisición de destrezas que van más allá de la lectura y la escritura, como ya lo señalamos antes.

Información de fuentes cibernéticas y las habilidades informativas

Nadie podrá negar que la enorme difusión de los medios cibernéticos y de los mensajes comunicados a través de ellos

acrecienta de modo incalculable la cantidad y la calidad de la información disponible para el hombre. Sin embargo, el acceso a dicha información y el sabio empleo de ella suponen nuevas habilidades motrices, visuales y racionales (incluidas las de carácter ético e incluso moral) que se han empezado a enumerar y definir. Desde luego, en el ámbito universitario, muy dado a echar mano de nuevas tecnologías debido a sus necesidades intrínsecas de actualización constante y siempre urgente, se ha pasado por alto el hecho de que los estudiantes sólo podrán aprovechar con eficacia la información digital luego de superar sus carencias relativas a la lectura y la redacción de textos impresos, y luego de adquirir otras habilidades más para solucionar las inesperadas dificultades específicas que presenta la información procedente de fuentes cibernéticas. No puede ya soslayarse más la cuestión de que los textos a los que se tiene acceso en el ciberespacio responden a un diseño inédito, novedosos criterios tipográficos, peculiares secuencias de presentación de contenidos y complejas ideas de enlazamiento y muchas otras informaciones, y de que la multitud de lenguajes con que se halla todo esto confeccionado apelan a nuevos comportamientos sensoriales, motores, intelectuales y sensibles. Piénsese, por ejemplo, en el hecho de que a menudo cuando los profesores universitarios les encomiendan ahora a sus estudiantes que produzcan trabajos de investigación, se topan con la evidencia de que, a las deficiencias de lectura y comprensión, así como a las de redacción, se suman ahora otras, suscitadas por la falta de aptitud para determinar con exactitud la información que conviene buscar; para explorar, sin naufragar, el ancho océano de la información digital y hallar en él los contenidos útiles respecto a los fines perseguidos; para comprender dichos contenidos adecuadamente en tres órdenes: literal, interpretativo y valorativo, y

para emplearlos de acuerdo con una sólida noción de la ética (si no se *forma* un comportamiento guiado por la ética, se corre el enorme riesgo de que la información se emplee de modo despreocupado, como el muy simple, aunque no por ello menos pernicioso y común, de copiar simplemente los textos hallados en la red, imprimirlos y firmarlos para presentarlos como obra propia); por último, falta de aptitud para confeccionar, con la información procedente de diversas fuentes y códigos, mensajes coherentes y ricos en los que se plasmen realmente los logros intelectuales y el nivel propositivo y creativo de los estudiantes, así como su madurez ética. Ciertamente se requiere un enorme y sistemático esfuerzo pedagógico para habilitar a los estudiantes en los complejos e inéditos procesos de lectura necesarios para aprovechar *informativa* y, sobre todo, *formativamente* las innumerables modalidades de la comunicación cibernética: los abundantes textos, periódicos y bibliotecas digitales, hipertextos, páginas web, wikis, chats, plataformas de intercambio de archivos audiovisuales (música, filmes, documentales, conferencias y teleconferencias, programas de radio y televisión), museos y catálogos de arte plástico, blogs, tuits, software especialmente orientado hacia fines de aprendizaje, etc., para con todo ello construir conocimientos y poder participar activa, personal y, por tanto, humanamente en la sociedad con los pertrechos adquiridos luego del contacto con todas estas fuentes.

Así pues, el concepto de alfabetización académica tendría que completarse, por definición, con habilidades informativas o bien, la llamada alfabetización informativa (*alfin*) –en inglés *Information Literacy*–, orientada en su origen al desarrollo de habilidades para identificar necesidades de información, así como para obtener, evaluar, seleccionar y usar información de diferentes fuentes. Paul Zurkowski (2005) la

define como "[…] habilidad para conocer […] identificar, localizar, evaluar y usar de manera eficiente la información para resolver un tema o problema. Dichas habilidades deben ser consideradas como competencia clave que se necesita para mejorar […] el rendimiento académico, comprometer la responsabilidad personal, mejorar el rendimiento laboral y la productividad y competir eficazmente en un mercado mundial en constante evolución".

Sin embargo atender el desarrollo de habilidades informativas es algo que se hace tanto más necesario cuando se reconoce la falsedad de ese supuesto, como es el caso de México, según el cual los jóvenes estudiantes, por el solo hecho de haber nacido en la era de la comunicación cibernética deberían ser expertos en el uso de la tecnología electrónica, lo cual no es así, sobre todo en lo que se refiere al hecho de tener que abordar y manejar apropiadamente fuentes de información de calidad. Ni tiene tampoco la capacidad que se necesita actualmente para procesar información, si se considera que los textos (hipertextos) difundidos en medios cibernéticos suelen formularse de acuerdo con criterios de estructuración de las ideas y diseños formales que acarrean nuevas y arduas exigencias de lectura. El lector-estudiante actual debe aprender, pues, a desprenderse de las formas de la lectura relativamente lineal y progresiva, propia de los textos impresos, para explorar en las pantallas contenidos cuyas claves tipográficas responden a nuevos códigos y cuyas secciones se suceden unas a otras no de un modo prefijado, sino conforme a la idea de la interacción y de las conexiones que tiene un tema o un aspecto temático con muchos otros; y debe habilitarse para distinguir la información confiable de la que no lo es, la que responde al pensamiento basado en la razón y la que es fruto de cosmovisiones fundadas en creencias, o en mezquinos intereses

ideológico-políticos y propagandísticos. Debe pues, capacitarse para reconocer los vínculos que le permitan pasar de un texto a otro complementario, y a relacionar con pertinencia sus contenidos para así imprimirles un sentido más rico a uno y otro hasta llegar a formar con ellos ideas coherentes y cada vez más sustanciosas y complejas; debe prevenirse para evitar el extravío en el tupido follaje de información disponible en internet; y debe, en fin, enseñarse a mantener vivo el interés por la lectura pese a la fatiga de ojos, las distracciones que menudean en la red y las ofertas de nueva información interesante, pero quizás distante ya del objetivo que va guiando las pesquisas y lecturas. Además, el lector de información digital debe también alfabetizarse en relación con diferentes códigos, pues muchos contenidos disponibles en la red se hallan cifrados mediante combinaciones de lenguajes que ponen en juego destrezas tanto visuales como auditivas y motrices, y que, para ser comprendidos, exigen operaciones intelectuales situadas mucho más allá del mero desciframiento de signos escritos.

Estas habilidades informativas han cobrado cada vez más interés como objeto de estudio de la bibliotecología, y los bibliotecólogos han empezado ya a integrarlas en sus proyectos y funciones. Al respecto, J. Licea (2009, p. 98) señala que "[…] en los países de Hispanoamérica existen instituciones que desarrollan lo que ella denomina ALFIN (alfabetización informacional) en poblaciones cautivas: escuelas; o en poblaciones abiertas: bibliotecas públicas, pero que sólo pueden darse bajo determinadas condiciones o en ciertas circunstancias". Por otra parte algunas bibliotecas públicas escolares y universitarias de países más avanzados, han empezado a emprender actividades dirigidas al desarrollo de habilidades informativas, en estrecho vínculo con diferentes lenguajes o códigos y con destrezas que brindan maneras de acceder, se-

leccionar y usar la información, pero que también inducen a emplearla de un modo más racional, y personal.

La mayor parte de los modelos ALFIN se caracterizan por tener como pilar una alfabetización orientada hacia distintas modalidades de lectura que dependen de disciplinas, códigos y formatos también diversos; por concebir la lectura como una actividad intelectual eminentemente crítica, que debe impulsar al lector a espacios de comprensión situados mucho más allá de la simple decodificación de signos, y ayudarlo a entender la creciente necesidad de capacitarse para emprender la denominada lectura multimedia también llamada alfabetización múltiple. De hecho, modernamente se ha comenzado a concebir la lectura como un constante y complicado proceso de *transalfabetización* (*transliteracy),* que supone el iniciarse en actividades de exploración y producción de contenidos y conocimientos cifrados en distintos códigos, procesables mediante gran diversidad de aplicaciones tecnológicas, y plasmados en formatos tradicionales y digitales, en los que no se descarta la virtualidad. Sin duda, estas propuestas dibujan un nítido perfil del lector y la formación lectora que es preciso impulsar para que los estudiantes universitarios puedan hacer un uso pleno de la información. Esto a la vez alienta a los responsables de las bibliotecas a diseñar nuevas modalidades de formación en sus comunidades.

En la definición de la *ALFIN* subyace, pues, un ambicioso proyecto social y mundial que concibe a la información y el conocimiento, como recursos económicos que deben fundamentalmente incorporar las habilidades para alcanzar esa información y ese conocimiento, y orientarlos hacia procesos productivos en los que se compite por generar nuevos saberes e innovar la ciencia y la tecnología, aunque también se quieren lograr procesos de formación como los que se observan, por ejemplo, en proyectos de educación a

distancia y actualización permanente, los cuales no podrían llegar a término sin alcanzar, al mismo tiempo, refinadas capacidades de lectura y formulación de toda clase de mensajes orales, escritos y audiovisuales, tanto en formatos impresos como digitales.

Recapitulando, señalaremos que la alfabetización académica de la que hablamos incluye el desarrollo de habilidades que llevan a comprender y formular mensajes codificados mediante toda suerte de códigos, y que por tanto le concede una gran importancia a la frecuentación de documentos escritos, aunque se abre también, ilimitadamente, a la experiencia y el conocimiento vinculados con todos los lenguajes al alcance del hombre, a todos los soportes creados para poner de manifiesto tales lenguajes, y a todos los géneros discursivos en que éstos fluyen. Desde luego, las TIC son capaces de brindar un acceso privilegiado a todo ello, pero no hay que olvidarse de las puertas que también ofrecen los espacios artísticos y los centros culturales, entre los que sobresale, sin lugar a dudas, la biblioteca universitaria.

La biblioteca y la tarea formadora de lectores

No es difícil advertir la importancia que tiene la biblioteca universitaria en la empresa de mejorar el dominio de la lengua materna, y de promover la lectura placentera e impulsar las diversas clases de alfabetización múltiple entre los estudiantes de nivel superior. Su condición de simple repositorio de libros, si es que alguna vez la tuvo, quedará para siempre olvidada ante el ingente compromiso que le corresponde jugar en el plano de la pedagogía activa; pues tiene que idear creativos, dinámicos e interesantes y lúdicos procedimientos que despierten interés por la lectura entretenida, gozosa

y frecuente; y también ha de formar inteligentes y cada vez más diestros y exigentes lectores activos, y deberá contribuir de un modo riguroso, aunque siempre atractivo, a una formación de lectores que abarque diversos códigos, distintos tipos de discursos, diversas áreas del conocimiento e innumerables actividades. Y tendrá también que estimular de tal modo la sed de conocimiento de los lectores que éstos se tornen activos, y tendrá que lograr que recursos tecnológicos como la internet lleguen a adquirir el sentido al que apunta Proust, como ya dijimos más arriba.

Así, aunque todavía escasas, ya hay bibliotecas universitarias que han emprendido y puesto en marcha programas de difusión de la lectura placentera los cuales juegan una parte fundamental en la formación de lectores por gusto. Al respecto es oportuno recordar la filosofía bibliotecológica humanística que ya proponía J. Shera (1990, p. 40):

> Aunque la biblioteca es una instrumentalidad creada para optimizar la utilidad de los registros gráficos para el beneficio de la sociedad, logra esa meta trabajando con el individuo y a través de éste alcanza a la sociedad. Por tanto el estudio propio del bibliotecario es el hombre: el sistema neurofisiológico de comunicación del hombre, los modos en que aprende, su lenguaje, sus reacciones ante la palabra registrada y la influencia del registro en su comportamiento. El bibliotecario, como mediador entre el hombre y su registro gráfico, se sitúa en el punto en que el hombre y el libro se encuentran en una fructífera experiencia intelectual.

Si bien es cierto que desde hace varias décadas la teoría y la práctica bibliotecológicas en las universidades han concentrado más su interés en la formación de usuarios, en el desarrollo de las habilidades que concurren en el empleo de la información y, recientemente, en la alfabetización informativa con énfasis en el contexto académico, también lo es que la promoción de la lectura ha quedado fuera de sus objetivos,

debido a que tradicionalmente esa tarea suele considerarse como una de las funciones de la biblioteca pública y la escolar. Por otro lado, en la estructura y la organización de las bibliotecas universitarias, así como en la tendencia formativa de los bibliotecólogos que las administran, se puede reconocer fácilmente su filiación a modelos pedagógicos vinculados con la dinámica y las necesidades propias de la escuela, pues todo el funcionamiento de esas instituciones se ha anclado en un concepto de la lectura que la pinta como actividad eminentemente realizada con fines de estudio. Así, las colecciones, los espacios de lectura, los servicios y la representación social misma del bibliotecólogo se conciben, se forman, se crean y se utilizan en función de los programas académicos, o escolares, en el marco de los cuales la lectura, por desgracia, viene a convertirse en una tarea memorizadora, una repetición literal de contenidos, y, junto con ella, la redacción y otras actividades y recursos resultan meros instrumentos para cumplir requisitos y alcanzar objetivos académicos relacionados con la obtención de un grado o un título. Tomando en cuenta todo lo que hemos señalado antes sobre las deficiencias en el manejo de la lengua, sobre la infrecuente práctica de la lectura placentera, sobre la inconsistente alfabetización académica y el desarrollo de habilidades informativas de las que adolecen los estudiantes universitarios, y sobre la conveniencia de abrir la experiencia de éstos hacía el mundo de nuevas fuentes de conocimiento, y hacia otros lenguajes, géneros discursivos y formatos, parece indispensable transformar a fondo los criterios de orden y funcionamiento que aún subyacen en las bibliotecas universitarias actuales.

A propósito de la lectura de los diversos códigos y géneros, es pertinente considerar lo que desde hace años ya propone la semiótica que nos remite a los códigos escritos, aunque también a otros ricos e innumerables lenguajes como el

de las matemáticas, las imágenes y los sonidos, así como al significado de una gran diversidad de estímulos que tienen un potencial valor de signo: olores, espacios, seres humanos, animales, vegetales y minerales, obras del hombre, cuerpos celestes, y el movimiento en todas sus formas, incluidas las asociadas a ciertos rituales, etc., pues, como señala Roland Barthes (1993, p. 223), "Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película, una obra musical, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, a pesar de sus diferencias, todos coinciden en que son signos y son leíbles, es decir descifrables". Tradicionalmente, los programas educativos y, desde luego, los de promoción de la lectura se han centrado en la palabra escrita. Pero ahora es indispensable tomar en cuenta otros códigos, pues para alcanzar una formación integral es preciso aprender a explorar sus contenidos y dotarlos de significado. Para tal fin es necesario "reeducar" los sentidos, durante largo tiempo relegados porque las "[…] filosofías se refieren a la vista, pocas al oído, y no han apelado a los otros sentidos; dividen al cuerpo sensible y excluyen el gusto, el olfato y el tacto, sólo cuidan la vista y el oído, intuición y entendimiento" (Serres, 2002, pp. 23-24). La lectura de diferentes códigos forma parte de las alfabetizaciones necesarias para fomentar el proceso cognitivo, y también podría incluirse entre las actividades de fomento de la lectura con las que se pretende desarrollar las habilidades para el manejo de información propugnadas en la actualidad.

Se trata, pues, de que la lectura frecuente resulte cada día más placentera, hasta convertirse en una actividad cotidiana. Y con ese fin van abriéndose nuevos espacios de lectura cada vez menos formales y solemnes, la lectura va dirigiéndose progresivamente a los diversos géneros literarios y las habilidades de lectura y escritura más privilegiadas en las actividades van propiciando una comprensión rica y por tanto go-

zosa de los textos, siempre pensando en enriquecer el acervo cultural de los alumnos y en fortalecer las capacidades intelectuales de las que dependerá la adquisición de otros saberes y experiencias ya más estrechamente vinculados con las disciplinas de estudio y con el ámbito académico formal. Pero como quiera que sea, las bibliotecas universitarias ya impulsan programas de promoción de la práctica de la lectura, desarrollados en contextos entretenidos y orientados a obtener y repetir, ante todo, un tipo de experiencia de riqueza inigualable: la gratificación que se experimenta al seguir hasta el fin, con el entendimiento y la sensibilidad, un relato, un poema o un ensayo, pues de ese modo se participa activa y personalmente en la múltiple aventura literaria: la de los personajes en el cuento y la novela; la de las palabras, el pensamiento y las sensaciones en el lenguaje figurado del poema; la del intelecto en la prospección imaginativa de un aspecto de la realidad y la experiencia humana, en el caso del ensayo, y la del propio lector al leer, tras valerosamente acometer la tarea de hundirse en el significado de un texto y, merced a un esfuerzo que vale la pena, la culmina hasta el punto de hacer plenamente suyo lo que ha descubierto y comprendido gracias a su actividad lectora.

Aquí resulta justo destacar sin embargo que los primeros programas de promoción de la lectura placentera adoptados en bibliotecas universitarias han surgido por iniciativa de sus bibliotecólogos y que algunos de esos planes han adquirido ya rango institucional, como ha ocurrido en México en los casos de la Universidad Veracruzana, UV, y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ITSM. Otros planes y actividades han respondido al empeño de los cuerpos docentes o al de las autoridades universitarias, como es el caso de la UNAM con su programa *Un universo de letras* y algunos más, por desgracia aún muy pocos, y que

obedecen a inquietudes y propuestas de los alumnos. En la Universidad Veracruzana, el programa de lectura prevé que los propios alumnos promuevan ésta mediante actividades que posean valor curricular y que de preferencia estén centradas en las propias obras que allí se editan. Igualmente, la biblioteca del campus Morelos del Instituto Tecnológico de Monterrey puso en marcha desde hace una década el programa *Pasión por la lectura*, que comprende gran variedad de actividades lúdicas, y ahora las autoridades de esa institución educativa lo han extendido a sus 33 campus. Asimismo, en Estados Unidos, la Biblioteca Cabell del Consorcio de Universidades de Virginia (Virginia Commonwealth University) lleva a cabo desde 2005 una serie de actividades de lectura de entretenimiento con sus estudiantes, con la finalidad de familiarizarlos con la biblioteca. A propósito de este último experimento, resulta interesante conocer una observación de los bibliotecarios Bosman, Glover y Prince (2008), responsables de la tarea:

> [...] algunos pueden ver este tipo de programas como algo que no es del ámbito de la biblioteca universitaria, pero estas actividades, además de fortalecer la alfabetización, promueven y fortalecen el aprendizaje permanente y la participación de los estudiantes; también pueden ser una parte integral de la naturaleza cambiante del espacio de la biblioteca, tanto física como *online*.

Este grupo de promotores de la lectura menciona también que las variadas actividades que realizan se adaptan a las necesidades de los estudiantes, pues incluyen comentarios sobre libros, recomendaciones de lectura, exhibiciones e intercambios de libros, y difusión de las colecciones que ofrece el espacio digital. Al mismo respecto señalaremos por último que varias universidades, entre ellas más de 44 de Europa, América del Norte y Latinoamérica, han conformado la Red

Internacional de Universidades Lectoras, con el afán de ampliar la práctica y los efectos de la lectura en el mundo.

La mayor parte de los programas aquí referidos se centra en la palabra escrita y tal vez sería conveniente impulsar un enfoque bibliotecológico que incluya además de ello algunas de las alfabetizaciones propuestas en el marco de la alfabetización informacional. Incluso, ésta podría formar parte de las actividades de promoción de la lectura, pues con ello se lograría desarrollar también las habilidades relativas al uso de la información. Por otro lado, cuando las actividades de promoción de la lectura se hayan establecido sólidamente en el contexto universitario, los bibliotecólogos podrían proponer paulatinamente la formación de lectores de manera transversal a lo largo del ciclo de estudios universitarios. Desde luego, eso implicaría cambios en la manera de enseñar y de aprender, que abrirían asimismo la posibilidad de que los bibliotecólogos participen directamente en los programas académicos, en calidad de asesores y docentes, tal como ya ocurre en El Colegio de México, donde desde hace años el destacado bibliotecólogo, Ario Garza, incluyó habilidades informativas, mediante cursos que se impartían en todas las carreras, y que él denominó métodos documentales de investigación, los cuales ahora podrían integrarse a la formación de lectores.

Para enfatizar la responsabilidad de las bibliotecas, la UNESCO (2005), en su documento *Hacia las sociedades del conocimiento*, ha puesto de relieve que la biblioteca es, desde hace mucho, un lugar donde se aprende a aprender y donde la información se transforma en conocimiento, además de una instancia que puede facilitar considerablemente los itinerarios de aprendizaje. Ahí se afirma también que la misión de la biblioteca consiste en multiplicar y mejorar los contextos de aprendizaje, en propiciar y asegurar la adquisición de conocimientos a lo largo de toda la vida, y en reducir la brecha

digital. Por todo ello, en la obra referida se sostiene que la biblioteca seguirá siendo lugar de encuentro, foco de actividades culturales, centro de intercambio de conocimientos, polo de acceso a los nuevos saberes, punto de articulación del plano local con el mundial y fundamental resorte promotor de la diversidad. Paralela y reafirmativamente, Aaron Cohen (s.f.) sostiene que la biblioteca "[…] es una incubadora y un lugar para la interacción. Es un espacio que permite las actividades lúdicas. El aspecto social también es importante: la biblioteca como lugar de encuentro y punto de identificación de una ciudad o un departamento en una universidad".

Ya la bibliotecología ha concebido diferentes modelos relativos al manejo de información que abarcan distintos lenguajes, habilidades informativas y aspectos éticos. Entre ellos se cuenta el propuesto por L. Wilkinson, donde la lectura es la parte medular y comprende los diverses códigos relacionados también con diferentes disciplinas. Esto se compone de dos ejes, el primero de los cuales está constituido por diversos códigos: impreso, visual, digital y computacional o tecnológico, la lectura crítica, la lectura multimedia y la alfabetización cultural, y todo ello conduce a la transalfabetización. El segundo eje de evaluación es el relativo a los contenidos y procesos intelectuales propios de cada disciplina, como por ejemplo la alfabetización en materia científica, en áreas de la salud, en asuntos económicos, etc. Otros modelos apelan a modalidades de alfabetización tradicional (dirigida a la lengua escrita), visual, multimedia, de redes, tecnológica, cultural, de educación de usuarios e incluso a la alfabetización numérica. Tal es el caso del modelo de Dianne McKenzie, que abarca la lectura histórico-social, musical, cinestésica, multimedia, digital y de redes sociales, así como las habilidades comunicativas de lectura, escritura, escucha y habla, que según la autora forman una parte fundamental del aprendizaje.

Poder contar con un programa integral de formación de lectores favorecería y diversificaría las capacidades de lectura necesarias para la alfabetización académica e informacional, y también lo haría un plan de fomento de la lectura tendiente a propiciar el gusto por practicarla. También resultaría muy útil, en este contexto, poder desarrollar capacidades y habilidades que ayudaran a lograr el acceso a distintos contenidos, y a seleccionar aquellos que son de mayor utilidad para manipular programas y artefactos, y, con todo ello a crear nuevos contenidos. Habría que facilitar también el acceso a las aplicaciones electrónicas y las textualidades basadas en diferentes códigos, correspondientes a contenidos y géneros distintos (artículos, libros, diarios, mapas, diccionarios, obras literarias, películas, mapas, pinturas, fotos, partituras, música grabada, conferencias, historietas, blogs, videojuegos, programas de radio y televisión). Y lo mismo habría que hacer con el acceso a los cada vez más abundantes y variados recursos informativos (bases de datos, bibliotecas y repositorios digitales, sitios web y redes sociales) que antes estaban restringidos por su misma condición material. Todo ello abre el camino al desarrollo de capacidades cognitivas, en particular los pensamientos analítico, reflexivo, crítico, creativo, imaginativo y lúdico, y las destrezas que precisa la comunicación oral y escrita.

Con lo anterior, se intenta aclarar el tan importante papel que desempeñan nuestros sentidos en cuanto a la lectura y la comprensión de la realidad tanto natural como social: todo se ve, se escucha, se olfatea, se toca y se saborea para comprender el sentido del mundo, y ya no sólo se emplea la razón con tal finalidad. Ahora resulta primordial asignarles un lugar a las experiencias sensibles, tan menospreciadas en los ámbitos del aprendizaje positivista, que fragmenta el conocimiento y de paso al ser humano. Desde esta perspectiva, la formación de lectores implicaría cambios en la manera

de enseñar, aprender, entretenerse, informarse e informar, y en tal escenario los bibliotecólogos tendrían que participar directamente en los programas académicos como asesores y docentes, y aportar estrategias para organizar y orientar las actividades de promoción y animación de la lectura y de la alfabetización informacional.

Conclusiones

El contexto actual le confiere a la biblioteca universitaria un prominente papel en los programas de formación de lectores, de alfabetización académica, de desarrollo de habilidades para manejar información y de capacitación para la autoformación permanente, indispensables todos ellos para desarrollar actividades de aprendizaje, de trabajo y aun de entretenimiento. Todos esos aspectos del proceso de formación de los estudiantes universitarios se han centrado casi siempre en el razonamiento y pocas veces han tomado en cuenta la dimensión sensible de las diversas lecturas del mundo y del autoconocimiento, indispensables para lograr hoy el desarrollo de un ser humano pleno. Los distintos lenguajes facilitan este enfoque estético, lúdico y profundamente humano que pide el aprendizaje dentro del ámbito de la biblioteca. Ésta puede desempeñar un papel central en el proceso de formación académica, al ofrecer una base más amplia y sustanciosa de aquellos saberes que favorecen los procesos cognitivos a que se librarán los estudiantes en el nivel universitario, al facilitar un contacto más estrecho y frecuente con diversas disciplinas, y al brindar un espacio social propicio para el aprendizaje y el esparcimiento, lo que podría llegar a cambiar los lazos que mantiene hoy la biblioteca con la comunidad, todo lo cual les aseguraría a las bibliote-

cas, tanto físicas como digitales o virtuales, el cumplimiento de la función estratégica que desempeñan en el desarrollo de las comunidades lectoras e informadas.

La formación universitaria debe aspirar a que los lectores dominen la lectura y la escritura, para apropiarse con ellas de los diferentes saberes que, adecuadamente articulados, les permitirán actuar en el mundo complejo de hoy y, con base en el trabajo fructífero, la solidaridad con los demás miembros de la sociedad y el goce de la libertad personal, los llevarán a alcanzar la plenitud. Como propone Edgar Morin (2002, p. 15): "Los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más, y de manera cada vez más ineluctable, a los desafíos de la complejidad. En consecuencia, la educación debe promover una 'inteligencia general' apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global".

La biblioteca universitaria en particular tiene un importante cometido, ya que forma parte de la institución en donde se producen y difunden los saberes, la que forma a las generaciones para construir el futuro de cada país y del mundo. La formación de lectores en el siglo XXI hace necesario un nuevo y complejo enfoque que debe aprovechar el manejo de la información y promover la lectura tanto con un enfoque utilitario como con otro más interesado en impulsar las capacidades cognitivas, reflexivas, dialógicas, creativas, imaginativas, afectivas, contemplativas y lúdicas, en beneficio del libre albedrío y la gratificación intelectual. Al contar con esas capacidades, cada individuo dispondrá de los elementos necesarios para prolongar su proceso de desarrollo, de autotransformación e incluso de emancipación a lo largo de toda su vida.

La biblioteca universitaria ha de contribuir, pues, a que los alumnos abandonen el papel de simples consumidores de contenidos y aprendan a asumir su potencial para transfor-

marse en lectores activos que conviertan el habla, la lectura, la escritura, los lenguajes audiovisuales y la información en general, en objetos de su deseo de saber; que los conviertan en medios para vivir experiencias y producir conocimientos; en vías para descubrir, pensar, dudar, preguntar, imaginar, indagar, sorprenderse y apropiarse de los conocimientos propios de una disciplina; y que conviertan todo esto en útiles y poderosas herramientas para cumplir con la responsabilidad de autoformarse a lo largo de toda la vida y, a la postre, en fuentes de placer intelectual. Sólo así se reintegraría a la biblioteca universitaria una función que quizá se haya perdido porque muchos profesores no velaron por ella: "[…] la de mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud" (Larrosa, 2003, p. 45).

Referencias

Bajo Santos, N. (2009), "El principio revolucionario de la educación permanente", en *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 531-550, recuperado el 20 de marzo de 2014, http://www.rcumariacristina.net:8080/ojs/index.php/AJEE/article/view/95/82

Barthes, R. (1993), "La cocina del sentido", en *La aventura semiológica,* 2ª ed., Buenos Aires, Paidós Comunicación.

Bosman, R., Glover, J. y Prince, M. (2008), "Growing adult readers: promoting leisure reading in academic libraries", en *Urban Library Journal*, 15 (1), recuperado el 20 de marzo de 2014, http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/urbanlibrary/article/view/1268.

Brey, A. (2009), *La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo hiperconectado*, Barcelona, Infonomía, recuperado el 20 de junio de 2013, http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf.

Buschman, J. (2009), "Information Literacy 'New' Literacies, and Literacy", en *The Library Quarterly*, 79 (1), 95-118.

Cafrey, C. (2011), *Transliteracy*, recuperado el 17 de junio de 2013, http://carolyncaffrey.weebly.com/1/post/2011/3/transliteracy-critical-information-literacy-digital-literacy-oh-my.html.

Carlino, P. (2007), "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?", en *Cuadernos de Psicopedagogía*, (4), 21-40.

______ (2013), "Alfabetización académica. Diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.

Cohen, A. (s.f.), *IAI,* recuperado el 29 de mayo de 2013, http://www.acohen.com/blog/?tag=academic-library-consultant

Common core state standards for literacy in all subjects (2011), Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction, recuperado el 11 de agosto de 2013, http://dpi.wi.gov/files/cal/pdf/las.pdf

Díaz-Barriga A., F. (2010), "Lengua y tecnologías como instrumentos para la promoción del interpensamiento y la construcción conjunta del conocimiento", en *V Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española, Valparaíso, Chile,* recuperado el 21 de junio de 2013, http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/diaz_frida.htm.

Flores-Crespo, P. (2013), “Investigaciones sobre el aprendizaje de los jóvenes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 343-347.

Gauder, H., Giglierano, J. y Schramm, C.H. (2007), “Encouraging recreational reading among college students”, en *College & Undergraduate Libraries*, 14 (2), 1-24.

ICAS (2012), *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California’s Public Colleges and Universities*.

Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), (2002), *Academic Literacy: a Statement of Competencies Expected of Students Entering California’s Public Colleges and Universities*, Sacramento, Ca., recuperado el 19 de marzo de 2014, http://senate.universityofcalifornia.edu/reports/acadlit.pdf.

Ipri, T. (2010), “Introducing transliteracy. What does it mean to academic libraries?”, en *College & Research Libraries News*, 71 (10), 532-567.

Jolliffe, D. A. y Allison, H. (2008), “Texts of our institutional lives: studying the ‘reading transition’ from high school to college: what are our students reading and why?”, en *College English*, 70 (6), 599-617.

Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación,* Nueva edición revisada y aumentada, México, Fondo de Cultura Económica.

Licea de Arenas, J. (2009), “La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano”, en *Anales de Documentación*, (12), 93-106.

Mckenzie, D. (s.f.), “Information literacy is the basis for all learning”, recuperado el 5 de mayo de 2013, http://librarygrits.blogspot.mx/2010/05/information-literacy-is-basis-for-all.html

¿Se pueden formar lectores en la educación superior? La experiencia de la Universidad Veracruzana

Antonia Olivia Jarvio Fernández
Universidad Veracruzana, México

Se tienen varias ideas en relación al trabajo que debe realizarse para formar lectores, las cuales han sido sostenidas por la cultura académica:

1. Que la formación de lectores es más efectiva si se realiza desde edades muy tempranas, donde la implicación de la familia es fundamental.
2. Que la educación superior no debería ocuparse de esta actividad dado que la formación lectora es una tarea que se desarrolla primordialmente en la educación básica.
3. Que los estudiantes que ingresan a la educación superior deben tener un dominio de las competencias de lectura y escritura.
4. Que por tal motivo, la mayoría de los esfuerzos de formación de lectores que se realizan en la educación superior, se circunscriben a grupos interesados en el tema y que son muy pocos los intentos integrales y las institucionales que se ocupen de esta tarea.

En cierta medida estos planteamientos se soportan con múltiples estudios y en la experiencia misma, pero no obstante el trabajo en las aulas universitarias nos muestra que existen serias carencias derivadas de la escasa lectura que realizan los estudiantes:

a) Vocabulario limitado que se expresa tanto en su expresión oral como en la escrita.
b) Un vago y escaso conocimiento sobre lecturas y lectores en general.
c) Carencia de competencias que se hacen manifiestas al escribir un texto.
d) Limitaciones serias para ordenar ideas y plasmarlas en trabajos de exigencia especial como lo es algún protocolo de investigación o la escritura del trabajo recepcional.
e) La confección (muy común) de escritos que sólo han sido cortados y pegados de páginas Web.

Creemos que todo lo anterior es debido a que para los universitarios leer, más que ser un acto placentero, parece haberse convertido en un requisito que ha derivado, a través del tiempo, en un ritual social, en una tarea que hay que hacer.

Algunos investigadores han planteado que las instituciones de educación superior:

- Han perpetuado el gran mal de los niveles anteriores: fomentar la lectura y el conocimiento como medios y no como fines. Los libros son vistos como instrumentos que tienden a ser fácilmente desechados sin llegar a cumplir con la exigencia académica. En algunas facultades al concluir los cursos se realiza una ya casi tradicional "quema de libros".

- La lectura se impone sólo para cumplir con un plan de estudios, y así nos encontramos con eventos, supuestamente letrados, que tienen grandes contradicciones.
- La educación ha realizado en la mayoría de los casos, sólo, una lectura por coacción donde el aprendizaje tiende a realizarse a través de ejercicios e interrogatorios que alejan al estudiante del disfrute del libro.

Ante lo anterior, la consecuencia es fácilmente predecible: para muchos estudiantes leer es un acto tedioso e incluso altamente complejo que no forma parte de su educación.

En nuestro país se tienen evidencias suficientes de cuál es la situación que guardamos como lectores con respecto a otros países. Muestra de ello son las estadísticas nacionales e internacionales así como estudios diversos que nos ubican como país lector en lugares muy poco dignos, que con todo y las observaciones y cuestionamientos que se les puedan hacer, constituyen referentes que tendríamos que considerar. Y sobre todo, estas observaciones cotidianas, a las que me refería en un principio, y que enfrentamos en el aula, nos muestran el fracaso de la forma como hemos querido subsanar el tema. Es cierto, sin embargo, que se manifiesta un interés cada vez mayor en los sectores educativos por abordar esta problemática, y que se habla de nuevas competencias para la formación integral de los estudiantes.

Ante lo anterior es de suma importancia asumir un compromiso distinto, que básicamente consista en cambiar el estado de casos; es decir, transformar el medio y eliminar, dentro de lo posible, la imposición y obligación a la lectura a la cual se le otorga una carga académica que es excesiva y que no resuelve el problema. Hay que estimular a los estudiantes con lecturas en temas que les interesen, y lograr transmitirles las emociones y otras capacidades que tiene en sí la lectura.

Porque es muy importante –y necesario– promover tanto el habla, la expresión oral, como la lectura y la escritura, que son tan formadoras.

A partir de estos postulados, y sobre todo desde la propia experiencia como lectores, estamos trabajando en la Universidad Veracruzana en la creación y consolidación del *Programa Universitario de Formación de Lectores* (PUFL). Desde el 2006 se gestó una línea de trabajo que propone y promueve la lectura entre la comunidad universitaria de forma institucional. A la par de ese gran proyecto –hoy hecho realidad– que es la *Colección Biblioteca del Universitario* (CBU), se crea el PUFL, como un medio que nos permita aglutinar y direccionar los múltiples esfuerzos aislados que se venían desarrollando con este fin. A continuación se mencionan algunos datos sobre el contexto en el que se ha venido desarrollando el Programa.

La Universidad Veracruzana tiene más de 60 años de historia y 15 de autonomía. Tiene presencia en cinco regiones universitarias y en 26 municipios de la entidad veracruzana. Cuenta con un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) desde hace 15 años; se cursan ahí más de 120 carreras universitarias, todas en el MEIF; y se importen 138 programas educativos de posgrado, de los cuales 71 tienen mención de calidad. Además contamos con una Editorial que tiene más de 50 años de prestigio por la cantidad y calidad de títulos en su catálogo, el cual incluye literatura tanto nacional como universal.

En los últimos 14 años la UV ha impulsado el desarrollo bibliotecario de manera muy importante en todas sus regiones universitarias. Y ha creado las Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBIs), donde se conjugan los servicios de biblioteca tradicional con los de biblioteca virtual que se reflejan en el Catálogo en Línea de la UV. De ma-

nera complementaria, cada facultad e instituto cuentan con una biblioteca especializada. El acervo asciende a más de 750 mil volúmenes impresos, y se tiene acceso a las bases de datos especializadas del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICyT), en las 56 bibliotecas del Sistema.

El PUFL, a partir de la comunidad universitaria, se propone acercar al mayor número de personas hacia las prácticas de lectura más allá de los fines utilitarios. En este sentido el Programa interesa en primera instancia a la comunidad universitaria, pero también se busca llegar a las familias de los estudiantes y trabajadores, incluyendo a los académicos y funcionarios; a las comunidades que atienden las brigadas y el voluntariado; y en general a todos los sectores con los que sea posible establecer y multiplicar acciones concretas.

Con el fin de contar con un referente que permitiera la valoración de los impactos que podamos obtener, así como para identificar las prácticas lectoras prevalecientes entre la comunidad universitaria, se realizó la *Primera Encuesta de Prácticas Culturales y Lectoras* en la UV, cuyos resultados nos permitieron dar respuesta a las preguntas que dieron origen a la encuesta y nos ayudaron a conocer y difundir la evolución de las prácticas lectoras de la comunidad, y a identificar, además, las áreas de oportunidad para trabajar en la promoción de la lectura.

Con el fin de favorecer la lectura a través de una experiencia compartida, se han realizado talleres de lectura en los diferentes campus que conforman la UV. Hasta la fecha se tienen registrado más de 400 talleres que han sido impartidos por universitarios cuya característica esencial es, que son lectores. Estos talleres se realizan en forma permanente en las dependencias de la UV como actividades de fomento de la lectura y en presentaciones de libros y de escritores, debates,

lecturas públicas, etc., así como cuando se hacen presentaciones para los estudiantes de los libros de la CBU.

La CBU, dirigida por el escritor Sergio Pitol, incluye obras notables de la literatura universal y algunos clásicos de las ciencias. La colección comprende 52 títulos cuyo tiraje es de 19,000 ejemplares de cada uno; de los cuales (17,000) se obsequiaron a los estudiantes y 2,000 se pusieron al alcance del público a un precio muy accesible. En este sentido el PUFL tuvo como una de sus actividades prioritarias el realizar la difusión e impulso de la lectura de los textos; los estudiantes hicieron presentaciones de los libros en las facultades, talleres de lectura, conferencias, etcétera.

Además la universidad realizó otras actividades que permitieron que los estudiantes tuvieran un acercamiento constante con los libros de la colección; tal es el caso del Festival de la Lectura que se desarrolla desde hace 5 años en cada uno de los campus: Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Finalmente, en el 2013, al concluir la edición de los títulos comprometidos, se realizó un estudio exploratorio que permitió conocer el impacto que la colección tuvo en la comunidad universitaria. Algunos de los resultados se muestran a continuación:

72% de los entrevistados respondió haber leído libros de la colección.

40% leyó entre 1 y 3 títulos

51% prefiere el género de novela

97% se siente más interesado por la lectura

88% hizo nuevas lecturas, después de haber realizado la lectura de por lo menos un título de la colección.

En cuanto a la opinión que expresaron sobre la colección se muestra el siguiente cuadro:

¿Cuál es tu opinión sobre la Colección Biblioteca del Universitario?		
Opciones	*No. de observaciones*	*Porcentaje*
Es un esfuerzo de la UV para fomentar la lectura:	511	64.77%
Es una oportunidad de conocer autores y obras diversas	378	47.91%
Es una forma accesible para acercarme a la lectura de obras clásicas:	345	43.73%
Es una selección de obras completas en autores y géneros	168	21.29%
No sirve para el fomento a la lectura:	43	5.45%

¿Cuál es tu opinión sobre la Colección Biblioteca del Universitario?		
Opciones	**Núm. de observaciones**	**Porcentaje**
Es un esfuerzo de la UV para fomentar la lectura	511	64.77%
Es una oportunidad de conocer autores y obras diversas	378	47.91%
Es una forma accesible para acercarme a la lectura de obras clásicas	345	43.73%
Es una selección de obras completas en autores y géneros	168	21.29%
No sirve para el fomento a la lectura	43	5.45%

En octubre de 2012 se inició la actividad *Martes de Lectores y Lecturas* en Xalapa, con el objetivo de contagiar el interés de leer a través de la escucha de experiencias de lecturas de lectores, escritores, académicos, funcionarios, etc. Para proseguir esta actividad se han establecido convenios con la Facultad de Letras Españolas y el Instituto de Investigaciones Lingüístico Literarias de la UV, a fin de que los estudian-

tes presenten también sus proyectos de investigación. Está en proceso la firma de un convenio con la Facultad de Idiomas. En el 2013 esta actividad se extendió a las regiones universitarias de Veracruz, Poza Rica y Córdoba Orizaba, concretamente en la USBIs de Ixtaczoquitlán.

En el 2010 se realizó la *Primera Encuesta de Prácticas Lectoras en los Nuevos Soportes Digitales* en la UV, que nos sirvió para conocer el impacto que tiene la tecnología en la lectura así como en la aparición de nuevas expresiones comunicativas. Se pudo también conocer el uso de los servicios electrónicos que ofrece nuestro sistema bibliotecario.

Se ha participado en la comunidad de Teocelo, Veracrus, en la capacitación de profesores, estudiantes, padres de familia, etc. interesados en establecer círculos de lectura en diversos niveles. En enero de 2014 se inició la actividad Miércoles de Lectores y Lecturas.

En julio del 2012 se iniciaron cursos dirigidos al personal académico con el fin de sensibilizarlos sobre la necesidad de que asuman su compromiso como lectores para a su vez transmitirles el gusto por la lectura a los estudiantes.

En el segundo semestre del 2012, se gestionó ante la Dirección de Desarrollo Académico la acreditación de los talleres y círculos de lectura. Como resultado se impartió la experiencia educativa de elección libre "Taller para promotores de lectura" a estudiantes de diversas facultades y grados. Estos talleres ofrecen 5 créditos y constituyen un programa transversal. Se iniciaron con un grupo en Xalapa con 22 alumnos y debido a la gran demanda por cursar esta experiencia en los diversos campus, se capacitó a un grupo de profesores de la Universidad para que a su vez ellos impartieran esta Experiencia Educativa (EE) en las regiones universitarias. En 2014 se atendieron 5 grupos en Veracruz, 3 en Coatzacoalcos, 2 en Ixtaczoquitlán, 1 en Poza Rica, 1 en Mi-

natitlán y 2 en Xalapa. A un año y medio de su apertura se cuenta con alrededor de 300 alumnos.

Con el fin de profesionalizar la actividad de promoción de la lectura se ha creado la *Especialización en Promoción de la Lectura*. Muchos promotores han trabajado en este terreno durante años, y han obtenido una capacitación en principio empírica, la cual ha sido ocasionalmente reforzada a través de conferencias y talleres. La Especialización es una opción de formación de nivel universitario que viene a llenar un vacío en la educación formal de postgrado tanto en la UV como fuera de ella.

Finalmente el Programa utiliza el *Portal Lectores y Lecturas*, a fin de tener una interrelación constante con usuarios interesados en el tema (www.uv.mx/lectores).

Lo anterior ha derivado en que se reconozca un liderazgo de la UV en la promoción de la lectura y la escritura. Por ejemplo, la *Red Internacional de Universidades Lectoras*, organismo formado en España en 2006, e integrado por alrededor de 45 universidades de todo el mundo, invitó a la UV a sumarse a ella.

El objetivo de esta red es potenciar la importancia de la lectura y de la escritura en el desarrollo de la comunidad universitaria y de su entorno, las cuales se han destacado como competencias que influyen en la formación de los profesionales. Pertenecer a la Red le permite a la Universidad Veracruzana coordinar, de manera compartida, políticas y acciones en materia de lectura y escritura, intercambios académicos, etc., lo que hace más dinámicas sus iniciativas.

La lectura en la Universidad obliga al discernimiento del texto a fin de sustentar los propios postulados. El trabajo creativo requiere de una lectura a profundidad con un alto grado de rigor. Esto no puede cumplirse, si los universitarios no partimos de la lectura que nos gusta, que nos ayuda a en-

contrar nuevas lecturas y que nos permite disfrutar y realizar esta acción por elección propia, la cual, además, incorpora prácticas en nuevos escenarios, como el digital. La Universidad, dadas las condiciones prevalecientes, tiene una gran responsabilidad en este sentido.

La función de la literatura y el cine en la lectura crítica. La despedida de Héctor y Andrómaca en *La Ilíada*

JOSÉ LÓPEZ YEPES
Universidad Complutense de Madrid, España

El presente trabajo plantea un nuevo ejemplo de taller de lectura siguiendo el ejemplo de otro anterior que hemos dedicado a la novela *Soldados de Salamina* (2001) del escritor Javier Cercas llevada a la pantalla en 2002 por el director de cine David Trueba (López Yepes, 2011y 2013). Como ideas previas, traemos aquí una serie de reflexiones sobre las nuevas formas de lectura en la sociedad de la información y de la noción de lectura crítica.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas formas de lectura son consecuencia del llamado cambio documentario basado en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, en las crecientes necesidades individuales y sociales de la información y en el mayor protagonismo del usuario en los procesos de búsqueda y manejo de información. Todo ello ha dado lugar al nacimiento de nuevos postulados como son:

A) Nueva configuración del espacio bibliotecológico-documental: exceso y redundancia de contenidos, menos calidad, sed insaciable de leer, la influencia de las redes sociales. B) Nuevos recursos informativos: web social, dispositivos móviles, dudas en el papel de la biblioteca. C) Información cada vez más personalizada. D) Multitud de informadores personales y receptores.

En este nuevo contexto el ejercicio de la lectura cobra nuevos significados dada la multiformidad de los documentos, especialmente los documentos digitales que han dado lugar, entre otras manifestaciones, a la llamada lectura electrónica o social caracterizada por la posibilidad de compartir y modificar contenidos. Aquí también se manifiestan las visiones subjetiva y objetiva de la lectura de los mensajes documentarios. En otro lugar hemos efectuado una aproximación a la visión subjetiva en su triple carácter en relación con la persona, con el ciudadano: carácter antropológico, vivencial y pervivencial (López Yepes, 2012). El carácter antropológico queda resumido en las siguientes notas del documento objeto de lectura: prolongación de la capacidad de memoria, comunicación del contenido a las generaciones venideras, argumento de prueba jurídica, histórica y científica y objeto de las ciencias de la información y comunicación como potencialidad en el proceso informativo-documental. El carácter vivencial –por su influencia en el ser humano– que contempla la lectura:

A) Como fuente de amor y fuente portadora de verdad, por ejemplo, en el Philobiblion del obispo inglés Ricardo de Bury, 1287-1345.- B) Como fuente de alegría y entretenimiento.- C) Como fuente de estudio y hermanamiento con los autores del documento.- D) Como objeto de reinterpretación permanente del contenido según la persona, el espacio geográfico y el momento cronológico. Ello da lugar a dos conno-

taciones: la de la carga emocional o subjetiva suscitada en el acto de la lectura y la de la posibilidad de crecimiento de la ciencia a partir de la interpretación objetiva.

El carácter pervivencial deriva de la técnica inventada por el ser humano que perfecciona el documento en forma de herramienta capaz de modificar comportamientos humanos y acelerar el poder de informar. Ello nos ha llevado a postular la configuración, desde esta perspectiva, de lo que hemos denominado en otro lugar *homo sapiens*, *homo videns*, *homo digitalis*, *homo documentalis* y *homo documentator* (López Yepes, 2012b).

Finalmente, la visión objetiva de los mensajes documentarios reside en el uso y aprovechamiento de los mismos y de su veracidad para satisfacer el derecho humano a la información y, como una de sus consecuencias, para que sirvan de base de reflexión para la obtención de nuevo conocimiento (López Yepes, 2012c), siendo los llamados a satisfacer este derecho universal los profesionales del documento, los expertos de la información documental y, en suma, los expertos del proceso informativo donde se produce dicho tipo de información.

El aprendizaje de la lectura crítica

Entendida la lectura, en general, como descodificación de signos gráficos a fin de conocer su significación, la lectura crítica comporta la capacidad de conocer la veracidad y trascendencia del texto, o su equivalente, la correcta interpretación y crítica de las fuentes; en suma, el acto intelectual que permite la interpretación correcta de lo leído bajo los condicionantes de tiempo, espacio y persona. Así pues, los puntos de anclaje de la noción de lectura crítica son la noción de fuente como in-

formación vinculada estrechamente con los acontecimientos o hechos objeto de estudio y sus valores: originalidad, seguridad, veracidad y autenticidad.

Son objetivos de la lectura crítica:

A) El discernimiento en profundidad y el rigor del contenido del documento y su veracidad.- B) El aprendizaje en la capacidad de reflexión.- C) El aprovechamiento de las ideas que interesan al lector.- E) El servir de instrumento que permite al lector, mediante su reflexión, la obtención de nuevas ideas en el ámbito de la investigación científica. F) El contribuir a desarrollar el espíritu crítico en la persona, lo que tiene que ver con alcanzar el oficio del pensamiento o, lo que es lo mismo, el oficio del auténtico intelectual.

Para lograr lo expuesto, sugerimos los siguientes pasos metodológicos:

A) Conocimiento previo, en la medida de lo posible, del contenido del texto que se va a leer. B) Lectura atenta del mismo. C) Estudio comparado de las argumentaciones de aquellos textos que, teniendo el mismo objeto de investigación, han alcanzado conclusiones radicalmente diferentes y que, con frecuencia, han dado lugar a polémicas científicas.

Dicha metodología ha de permitirnos el aprendizaje de la lectura crítica con dos propósitos: como base para la obtención de nuevas ideas científicas y como base para la formación del alumno por la vía de la enseñanza para que éste haga realidad en él los siguientes objetivos: 1) Aprender a buscar y seleccionar fuentes valiosas de información, 2) Despertar en el alumno el espíritu crítico e investigador y 3) Ejercitar el aprendizaje de la lectura crítica, y todo ello, desde los principios expuestos defendidos por Finkel (2008) mediante los cuales los alumnos aprenden pensando por ellos mismos, aprovechando las experiencias que la realidad, los libros o el profesor les muestran para alcanzar, al fin, ideas y experiencias propias.

Un modelo de recurso didáctico: el taller de lectura crítica

Como se ha indicado más arriba, hemos tenido ocasión de llevar a cabo de modo experimental estos principios ofreciendo un modelo de recurso didáctico para el aprendizaje de la lectura crítica en el ámbito de la enseñanza mediante un taller de lectura en el que se han comparado documentos textuales y audiovisuales sobre un tema determinado a partir de la siguiente metodología:

1. Búsqueda exhaustiva y catálogo de documentos sobre el mismo tema seleccionado en todos los soportes y versiones posibles. Catálogo de fuentes.
2. Selección de documentos textuales y audiovisuales para su estudio.
3. Estudio del contexto histórico, geográfico, cultural etc. de los documentos seleccionados.
4. Selección de cuestiones notables presentes en el texto
5. Comparación de las mismas en documentos de tema idéntico o similar, especialmente literarios, periodísticos o fílmicos.
6. Estudio de las fuentes de información utilizadas por los autores de los diversos documentos
7. Entrevistas a expertos en el tema.
8. Conclusiones.

Los resultados obtenidos por la aplicación del modelo en la novela y película mencionadas nos han parecido harto halagüeños. En nuestro trabajo citado concluíamos:

> Finalmente, existen pruebas de que –tras el ejercicio y a través de las valoraciones personales solicitadas– el alumno ha logrado interesarse por el tema, profundizar en sus contenidos, conocer el contexto geográfico, histórico, literario, etc., en cuyo escenario

> se mece tanto la versión novelada como la fílmica, y prestarle elementos objetivos para que pueda formar criterio y formarse como intelectual, es decir, iniciarse o consolidarse en el oficio del pensamiento. Algunas de las valoraciones personales pueden verse en López Yepes, 2011b.

Ello nos ha animado a proponer otro ejercicio de esta naturaleza, esta vez sobre el tema de la guerra de Troya y, específicamente, sobre la escena de la despedida de Héctor y Andrómaca –causas y secuelas– como conjunto de episodios que aparecen en el poema homérico en los cantos XVI, XVI y XII. Dicho ejercicio, a modo de pauta, tan sólo se sirve de algunos ejemplos y es, por lo tanto, susceptible de que alumnos y profesores puedan completar y modificar los contenidos en función de propósitos concretos. Pues bien, y de acuerdo con la metodología acabada de exponer, utilizamos como fuentes documentales el texto de La Ilíada y las siguientes versiones cinematográficas:

- Helena de Troya (1956). Dir. Robert Wise.
- La guerra de Troya (1961). Dir. Giorgio Ferroni
- Troya (2004). Dir. Wolfgang Petersen

Como introducción general al tema., procede conocer el texto de la Ilíada http://www.apocatastasis.com/iliada-homero-1.php#axzz2pZEpBkhv o su argumento, al menos (www.escolar.com/lecturas/libros-celebres/epopeyas-griega-y-romana/argumento-de-la-iliada.html), y el estado de la ciudad de Troya a los 9 años de iniciada la guerra entre griegos y troyanos.

Troya después de nueve años de guerra



Film 1961 (1)
http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=452iPcAttcZCoSAlXko0Q==

La materia de la despedida de Héctor y Andrómaca

En realidad, lo que entendemos habitualmente por despedida de Héctor y Andrómaca antes del duelo con Aquiles, el cruel desenlace de la muerte del héroe troyano y el posterior llanto de su esposa es una escena sintética tal y como aparece en las versiones cinematográficas al uso, las versiones de 1956 y 2004, responde a un proceso más largo compuesto por los siguientes episodios:

1) Despedida de Héctor y Andrómaca cuando el primero se dirige a la batalla contra los griegos y los esfuerzos de la esposa para que no acuda al combate, lo que se explica en el canto VI de la Ilíada, versos 404-502.
2) Muerte de Patroclo, el amigo íntimo de Aquiles, a manos de Héctor, lo que provoca un insaciable deseo de vengan-

za en el héroe griego, lo que se describe en el canto XVI, versos 818-863.

3) Despedida de Héctor de sus padres Príamo y Hécuba que tratan inútilmente de convencerle para que no acuda al duelo con Aquiles, descrito en el canto XXII, vv. 25-92.
4) Duelo de Héctor y Aquiles y arrastre del cadáver del primero ante los muros de Troya, en el canto XXII, vv. 129-148 y 250-330.
5) Llanto póstumo de Andrómaca por la muerte del esposo amado y de sus padres, Príamo y Hécuba, en el canto XXII, vv. 395-474.

Despedida de Héctor y Andrómaca. Canto VI, versos 404-502

406. Vió el héroe al niño y sonrió silenciosamente. Andrómaca, llorosa, se detuvo a su lado, y asiéndole de la mano le dijo:

407 -¡Desgraciado! Tu valor te perderá. No te apiadas del tierno infante ni de mí, infortunada, que pronto seré tu viuda; pues los aqueos te acometerán todos a una y acabarán contigo. Preferible sería que, al perderte, la tierra me tragara, porque si mueres no habrá consuelo para mí, sino pesares, que ya no tengo padre ni venerable madre. A mi padre matólo el divino Aquiles cuando tomó la populosa ciudad de los cilicios, Teba, la de altas puertas: dio muerte a Eetión, y sin despojarlo, por el religioso temor que le entró en el ánimo, quemó el cadáver con las labradas armas y le erigió un túmulo, a cuyo alrededor plantaron álamos las ninfas monteses, hijas de Zeus, que lleva la égida. Mis siete hermanos, que habitaban en el palacio, descendieron al Hades el mismo día; pues a todos los mató el divino Aquiles, el de los pies ligeros, entre los flexípedes bueyes y las cándidas ovejas. A mi madre, que reinaba al pie del selvoso Placo, trájola aquél con otras riquezas y la puso en libertad por un inmenso rescate;

pero Ártemis, que se complace en tirar flechas, hirióla en el palacio de mi padre. Héctor, tú eres ahora mi padre, mi venerable madre y mi hermano; tú, mi floreciente esposo. Pues, ea, sé compasivo, quédate aquí en la torre –¡no hagas a un niño huérfano y a una mujer viuda!– y pon el ejército junto al cabrahígo, que por allí la ciudad es accesible y el muro más fácil de escalar. Los más valientes –los dos Ayantes, el célebre Idomeneo, los Atridas y el fuerte hijo de Tideo con los suyos respectivos– ya por tres veces se han encaminado a aquel sitio para intentar el asalto: alguien que conoce los oráculos se lo indicó, o su mismo arrojo los impele y anima.

440 Contestóle el gran Héctor, el de tremolante casco:

441 Todo esto me da cuidado, mujer, pero mucho me sonrojaría ante los troyanos y las troyanas de rozagantes peplos, si como un cobarde huyera del combate; y tampoco mi corazón me incita a ello, que siempre supe ser valiente y pelear en primera fila entre los troyanos, manteniendo la inmensa gloria de mi padre y de mí mismo. Bien lo conoce mi inteligencia y lo presiente mi corazón: día vendrá en que perezcan la sagrada Ilio, Príamo y el pueblo de Príamo, armad con lanzas de fresno. Pero la futura desgracia de los troyanos, de la misma Hécuba, del rey Príamo y de muchos d mis valientes hermanos que caerán en el polvo a manos d los enemigos, no me importa tanto como la que padecerá tú cuando alguno de los aqueos, de broncíneas corazas, se te lleve llorosa, privándote de libertad, y luego tejas tela e Argos, a las órdenes de otra mujer, o vayas por agua a la fuente Meseide o Hiperea, muy contrariada porque la dura necesidad pesará sobre ti. Y quizás alguien exclame, al verte derramar lágrimas: «Ésta fue la esposa de Héctor, el guerrero que más se señalaba entre los troyanos, domadores de caballos, cuando en torno de Ilio peleaban.» Así dirán, y sentirás un nuevo pesar al verte sin el hombre que pudiera librarte de la esclavitud. Pero

ojalá un montón de tierra cubra mi cadáver, antes que oiga tus clamores o presencie tu rapto.

466 Así diciendo, el esclarecido Héctor tendió los brazos su hijo, y éste se recostó, gritando, en el seno de la nodriz de bella cintura, por el terror que el aspecto de su padre le causaba: dábanle miedo el bronce y el terrible penacho crines de caballo, que veía ondear en lo alto del yelmo. Sonriéronse el padre amoroso y la veneranda madre. Héctor se apresuró a dejar el refulgente casco en el suelo, besó y meció en sus manos al hijo amado, y rogó así a Zeus y a los de más dioses:

476-¡Zeus y demás dioses! Concededme que este hijo mío sea, como yo, ilustre entre los troyanos a igualmente esforzado; que reine poderosamente en Ilio; que digan de él cuando vuelva de la batalla: «¡Es mucho más valiente que su padre!»; y que, cargado de cruentos despojos del enemigo quien haya muerto, regocije el alma de su madre.

482 Esto dicho, puso el niño en brazos de la esposa amada, que, al recibirlo en el perfumado seno, sonreía con el rostro todavía bañado en lágrimas. Notólo el esposo y compadecido, acaricióla con la mano y le dijo:

486 -¡Desdichada! No en demasía tu corazón se acongoje, que nadie me enviará al Hades antes de lo dispuesto por el destino; y de su suerte ningún hombre, sea cobarde o valiente, puede librarse una vez nacido. Vuelve a casa, ocúpate en las labores del telar y la rueca, y ordena a las esclavas que se apliquen al trabajo; y de la guerra nos cuidaremos cuantos varones nacimos en Ilio, y yo el primero.

494 Dichas estas palabras, el preclaro Héctor se puso el yelmo adornado con crines de caballo, y la esposa amada regresó a su casa, volviendo la cabeza de cuando en cuando y vertiendo copiosas lágrimas. Pronto llegó Andrómaca al palacio, lleno de gente, de Héctor, matador de hombres; halló en él muchas esclavas, y a todas las movió a lágrimas. Lloraban

en el palacio a Héctor vivo aún, porque no esperaban que volviera del combate librándose del valor y de las manos de los aqueos.

Muerte de Patroclo. Canto XVI, versos 818-862

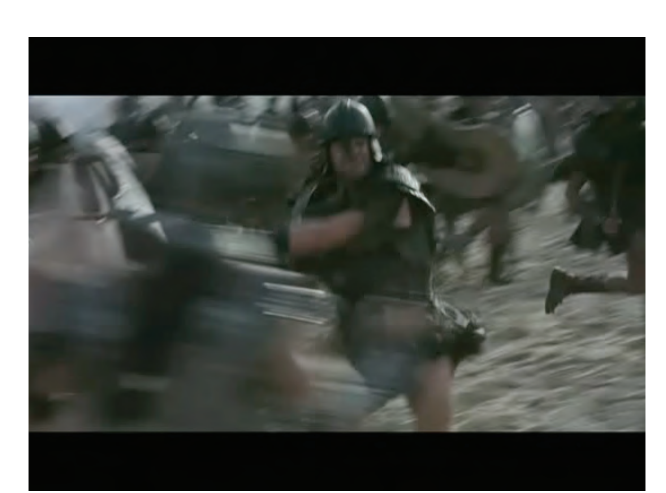
818 Cuando Héctor advirtió que el magnánimo Patroclo se alejaba y que lo habían herido con el agudo bronce, fue en su seguimiento, por entre las filas, y le envainó la lanza en la parte inferior del vientre, que el hierro pasó de parte a parte; y el héroe cayó con estrépito, causando gran aflicción al ejército aqueo… Cont. en http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=8IvAfFaY_1AXUsbkKIRpMQ==

Film 1956. Muerte de Patroclo



http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=aPVLeHEkxVhGHYj6QCakig==

Film 2004. Muerte de Patroclo



www.youtube.com/watch?v=KJW2k4lLa8s

Despedida de Héctor y sus padres, el rey Príamo y Hécuba. Canto XXII, versos 25-92

EI anciano Príamo fue el primero que con sus propios ojos le vio venir por la llanura, tan resplandeciente como el astro que en el otoño se distingue por sus vivos rayos entre muchas estrellas durante la noche obscura y recibe el nombre de "perro de Orión", el cual con ser brillantísimo constituye una señal funesta porque trae excesivo calor a los míseros mortales; de igual manera centelleaba el bronce sobre el pecho del héroe, /Aquiles/ mientras éste corría. Gimió el viejo, golpeóse la cabeza con las manos levantadas y profirió grandes voces y lamentos, dirigiendo súplicas a su hijo. Cont. en http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=UgVV926KbVTcShl4hFVyhg==

Duelo de Héctor y Aquiles. Canto XXII, versos 129-148 y 250-330

Mejor será empezar el combate cuanto antes, para que veamos pronto a quién el Olímpico concede la victoria. Tales pensamientos revolvía /Héctor/ en su mente, sin moverse de aquel sitio, cuando se le acercó Aquiles, igual a Enialio, el impetuoso luchador, con el terrible fresno del Pelión sobre el hombro derecho y el cuerpo protegido por el bronce que brillaba como el resplandor del encendido fuego o del sol naciente. Héctor, al verlo, se puso a temblar y ya no pudo permanecer allí; sino que dejó las puertas y huyó espantado. Y el Pelida, confiando en sus pies ligeros, corrió en seguimiento del mismo… Cont. en http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=hQQf3kD8DHIP7HdaSwHoHQ==

Llanto de Príamo, Hécuba y Andrómaca por la muerte de Héctor. Canto XXII, versos 395-474

395 Dijo; y, para tratar ignominiosamente al divino Héctor, le horadó los tendones de detrás de ambos pies desde el tobillo hasta el talón; introdujo correas de piel de buey, y lo ató al carro, de modo que la cabeza fuese arrastrando; luego, recogiendo la magnífica armadura, subió y picó a los caballos para que arrancaran, y éstos volaron gozosos. Gran polvareda levantaba el cadáver mientras era arrastrado; la negra cabellera se esparcía por el suelo, y la cabeza, antes tan graciosa, se hundía toda en el polvo; porque Zeus la entregó entonces a los enemigos, para que allí, en su misma patria, la ultrajaran. 405 Así toda la cabeza de Héctor se manchaba de polvo. La madre, al verlo, se arrancaba los cabellos; y, arrojando de sí el blanco velo, prorrumpió en tristísimos sollozos. El padre suspiraba lastimeramente, y alrededor de él y por la ciudad el pueblo gemía y se lamentaba… Cont. en http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=JxSlt5QGtOdZ9F1ENeyA_A==

La despedida de Héctor y Andrómaca y el duelo con Aquiles en el film *La guerra de Troya*. Dir. Robert Wise (1956)



http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=RAhmSYeVt4kqUpuGG53m3w==

La despedida de Héctor y Andrómaca y el duelo con Aquiles en el film *Troya*. Dir. Wolfgang Petersen (2004)



: http://complumedia.ucm.es/resultados.php?contenido=NU4hZ_VPJSadFJeOSBmtxw==

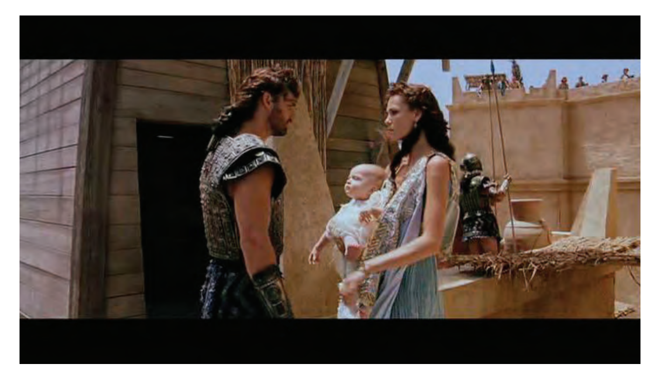
Cuestiones para estudio comparativo de la escena de la despedida de Héctor y Andrómaca (Ilíada, Film 1956 y Film 2004)

Andrómaca

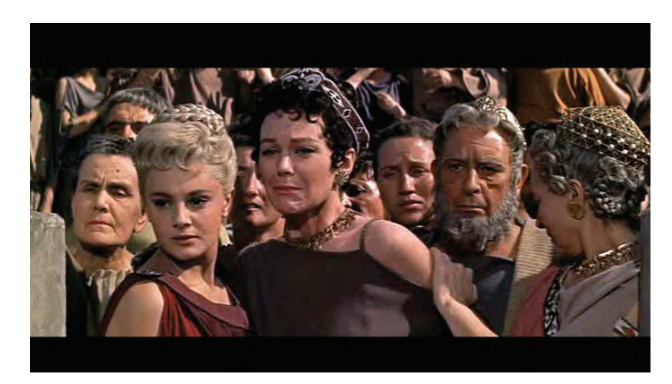
Homero caracteriza la figura de Andrómaca con epítetos como la esposa amada y la veneranda madre. El vestuario de la misma en el film de 1956 parece acercarse más al tradicional griego. En este film, Andrómaca parece más insistente en pedir a Héctor que no acuda al duelo con Aquiles presintiendo ya su próxima muerte. En el diálogo del film 1956 Héctor se acerca más al texto homérico deseando la paz y la tranquilidad para su esposa. En el de 2004, Héctor se preocupa más de recordar a su esposa por donde debe huir en el caso de que Troya sea destruida.



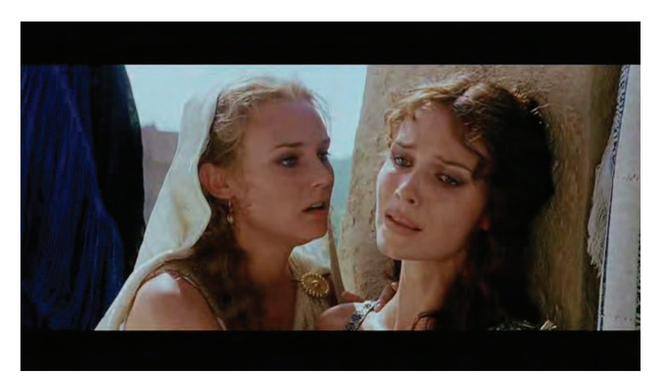
Film 1956: Fotograma. Andrómaca al encuentro de su esposo Héctor.



Film 2004. Fotograma: Encuentro de Héctor y Andrómaca.



Film 1956. Fotograma: Llanto de Andrómaca.



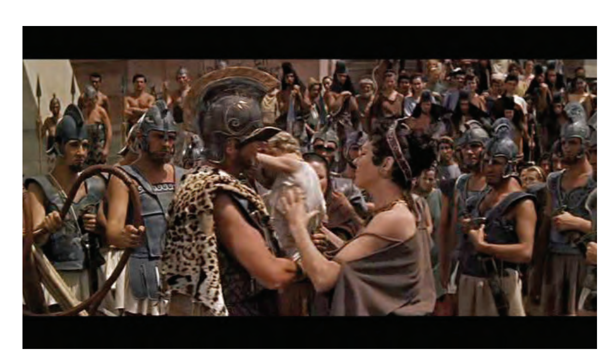
Film 2004. Fotograma: Llanto de Andrómaca.

La nodriza y el hijo de Héctor

A tenor de lo que observamos, fruto de la comparación entre las películas y el texto homérico, la nodriza, *de la bella cintura*, tiene un papel más preponderante en el poema. En la versión cinematográfica de 1956 aparece en segundo plano, en silencio y estática. En la versión de 2004 no aparece. En el poema, la escena del niño asustado ante la presencia del *casco tremolante* del padre adquiere cierto dramatismo que se percibe, aunque disminuido, en la versión de 1956 y es ausente en la versión de 2004. En ambos casos se nota la ausencia de la emocionante actitud de la madre que sonríe mientras llora al contemplar la reacción de la criatura.



Film 1956. Fotograma: La nodriza al fondo.



Film 1956. Fotograma: Reacción del hijo de Héctor ante la vista de su padre.

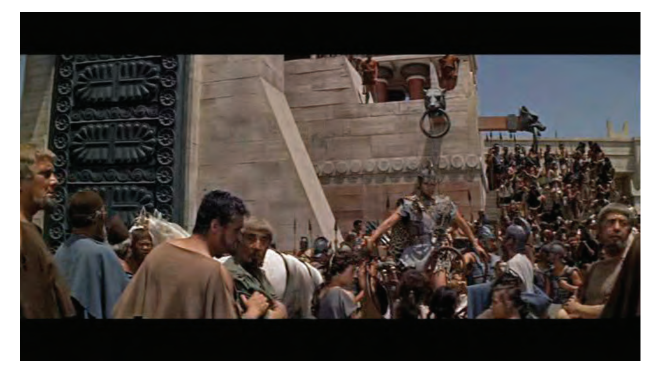


Film 2004. Fotograma: Reacción del hijo de Héctor ante la vista de su padre.

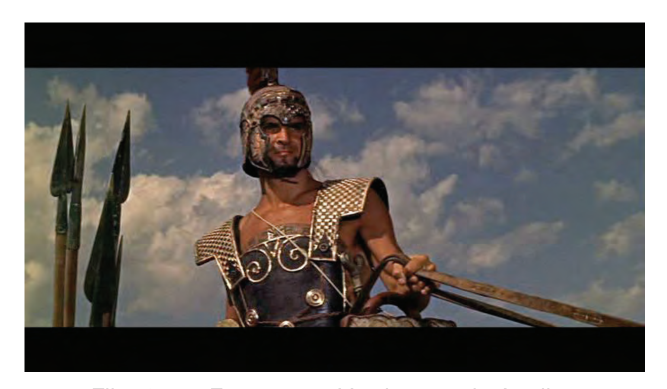
Héctor y Aquiles

Las aproximaciones a la descripción de las figuras de Héctor y Aquiles las lleva a cabo el poeta por medio de los epítetos, recurso retórico común a todos los poemas épicos en las diversas caracterizaciones de sus personajes. Por ejemplo, troyanas: las de rozagantes peplos; aqueos: los de broncíneas corazas; troyanos: los domadores de caballos.

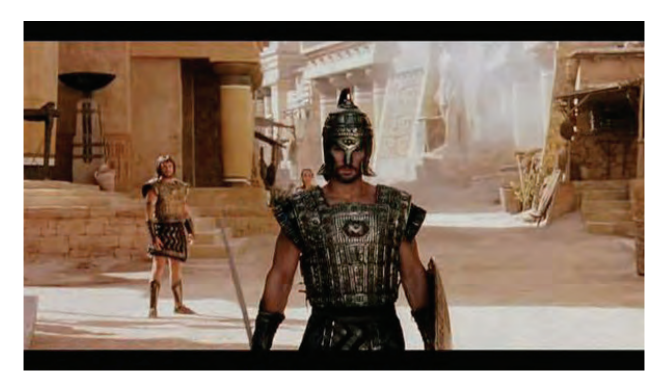
De Héctor se predican, entre otros, los siguientes: el de tremolante casco; el esclarecido padre, madre, hermano de Andrómaca; el de tremolante casco; el de refulgente casco; el esclarecido; el padre amoroso. De Aquiles: el de pies ligeros (muy repetido), el famoso por su lanza, el caro a Zeus, el destructor de hombres, el más valiente de todos los aqueos. Los guionistas de ambos filmes se deciden por servirse de algunos de ellos. En el caso de Héctor, el film de 1956 pone de relieve el casco tremolante y el padre amoroso y el film de 2004 no tiene en cuenta el casco tremolante. Este mismo film utiliza con frecuencia escenas en que Aquiles corre y se mueve presuroso en los combates. En todos los casos, ambos héroes vienen caracterizados por vestimentas militares en diseños atractivos.



Film 1956. Fotograma: Vestimenta de Héctor.



Film 1956. Fotograma: Vestimenta de Aquiles.



Film 2004. Fotograma: Vestimenta de Héctor.



Film 2004. Fotograma: Vestimenta de Aquiles.

La despedida múltiple
Como hemos hecho notar más arriba, la tradicionalmente denominada "despedida de Héctor y Andrómaca" tal y como aparece en las versiones cinematográficas, supone una síntesis de dos despedidas: la incluida en el canto VI entre Héctor y Andrómaca cuando éste se dispone al combate contra los griegos y la despedida en el canto XII de sus padres tan solo cuando se dispone al duelo con Aquiles. En la versión de 1956, el guionista se limita a la primera. En la versión de 2004, Héctor no sólo se despide de su esposa sino también de su padre, hermano Paris y del general de los aqueos, representantes, en suma, de todo el pueblo troyano.

CONSIDERACIONES FINALES

1) La lectura crítica se erige como habilidad informativa con el propósito de evaluar y aprovechar la información.
2) La formación es este recurso que permite promover en el estudiante los hábitos de lectura. Este recurso permite la transición del texto audiovisual al interés por la lectura del

texto tradicional y contribuye a que el estudiante pueda desarrollar idea y criterios propios contribuyendo con ello a su formación como intelectual.

3) El recurso didáctico que presentamos, bajo las premisas de desarrollo de un ejemplo de lectura crítica, sirve de entrada para que los alumnos conozcan el contexto histórico, geográfico, literario, etc. vinculado al tema objeto de estudio y ello a través de la búsqueda, selección e interpretación de las fuentes para obtener ideas que el alumno haga propias.
4) El recurso didáctico se nutre, especialmente, de documentos audiovisuales más atractivos para los alumnos de nuestros días que los de otros formatos pero los propósitos que persigue el recurso son: 1) Que el alumno compare los contenidos de los documentos audiovisuales a fin de que logre obtener criterio propio, y 2) Que ello sirva de fomento para la lectura de documentos textuales.
5) El recurso didáctico constituye, de hecho, una selección de datos. El profesor y los alumnos podrán perfeccionarlo y aumentarlo con el estudio de nuevos temas, personajes, situaciones, fuentes y cuestiones para debate, entre otros.
6) La técnica de la comparación es un instrumento que permite obtener ideas contrastadas. Dicha técnica opera contrastando argumentos, caracterización y comportamiento de los personajes, indumentaria, armas, escenas de combate, naves, arquitectura, etc. Dicha comparación será más eficaz en la medida en que se seleccionen y traten adecuadamente las fuentes de documentación.
7) La valoración personal de los alumnos nos dará idea de la utilidad de este recurso didáctico como instrumento para mejorar la enseñanza y para desarrollar el espíritu investigador.
8) Nuestra valoración, fruto de la comparación, se encamina a afirmar que los guionistas de las versiones cinematográficas no han aprovechado al máximo la inspiración del poeta tan-

to en lo relativo a la caracterización de los personajes, a los diálogos y a la fuerza dramática de las diferentes escenas.

Referencias bibliográficas

Finkel, Don, *Dar clase con la boca cerrada,* Valencia, Universidad de Valencia, 2008.

López Yepes, José, "Dar clase con la boca cerrada", en *Innovación y creatividad en Información y Comunicación*, coord. por María del Carmen Agustín Lacruz, María Isabel Ubieto Artur, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 2011, págs. 207-221.

López Yepes, José, en Modelo de taller de lectura científica: "Soldados de Salamina", novela y filme", "Ibersid", 6, 2012a, 89-94.

López Yepes, José, "Aprendizaje de la lectura científica para universitarios. Modelo de taller de lectura: Soldados de Salamina. Novela y filme", en Ríos Ortega, Jaime y Ramírez Velázquez, César Augusto- *La Bibliotecología y la Documentación en el contexto de la internacionalización y el acceso abierto,* México, DF., IIBI, UNAM, 2013, 297-328.

López Yepes, José, "Viaje al centro de la información", en Morán Guzmán, G. y López Ruelas, S (Comp.), *La información en la construcción de la sociedad y la ciudadanía,* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2012b, pp. 31-34.

López Yepes, José, "Documento y documento digital. El mensaje documentario desde la visión subjetiva o personal y desde la visión objetiva o de los contenidos", en *"Revista Mexicana de Ciencias de la Información"*, Vol. 1, núm. 5, enero diciembre, 2012c., pp. 10-18.

Las formas de adquisición y el uso de los libros electrónicos en las bibliotecas públicas y universitarias

ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Durante siglos el acto de leer se ha basado en el interés de una persona por hacerlo. Pero para ello es necesario que esta persona posea las habilidades necesarias para comprender un texto, y apropiárselo. Es preciso enfatizar esto último porque leer no es solamente la facultad de juntar letras y frases, sino tener la capacidad de comprender lo que significa el mensaje leído y poder incorporar dicho mensaje en muchas otras actividades de la vida diaria.

Antes del surgimiento de los libros electrónicos, plantearnos la posibilidad de distinguir diferentes formas de leer en las bibliotecas públicas y universitarias resultaba extraño porque los mecanismos para la publicación eran los mismos en todas las editoriales, o había diferencias poco significativas. Las bibliotecas hacían sus adquisiciones en forma muy semejante; y la organización de los libros era similar entre los diferentes tipos de bibliotecas. En síntesis, los editores publicaban, las bibliotecas adquirían y organizaban los libros en su acervo, y los lectores acudían a la biblioteca y tenían

la posibilidad de leer el libro en la biblioteca o de obtenerlo mediante el servicio de préstamo a domicilio, sin que se tuvieran diferencias significativas en este servicio.

Ciertamente la situación ha cambiado con la incorporación de los nuevos formatos en la publicación de libros. Las ediciones digitales tienen características diferentes, puesto que éstas son adquiridas en forma diversa y dependen tanto del editor, como de los usuarios a los que está destinada la edición. Estas formas de editar, vender, comprar y utilizar afectan por una parte la manera en que los usuarios tienen acceso a los textos y, por la otra, a los medios de lectura.

Espero poder explicar estas diferencias y cómo ellas impactan la lectura de los estudiantes y de los académicos. Conviene precisar que aquí me refiero exclusivamente a aquellas obras que tienen un carácter académico y sirven a la enseñanza o a la investigación.

Pero antes de iniciar el análisis de las formas de venta es preciso establecer que para que el uso de los libros electrónicos sea fructífero, es necesario contar con el apoyo de las tecnologías de información: una computadora, una tableta o un teléfono inteligente, así como tener el ancho de banda suficiente para que la información pueda ser leída o bajada a algún instrumento de almacenamiento.

Adquisición

Existen diferencias entre las editoriales en las que está interesada cada uno de los tipos de biblioteca. Y los libros que se adquieren para las bibliotecas académicas son editados por empresas especializadas en publicaciones académicas, como es el caso de *Springer* y *Elsevier*, entre otras.

Bibliotecas públicas

Las bibliotecas públicas adquieren principalmente materiales de editoriales no académicas, pues éstas son empresas serias y también producen libros de gran calidad. Son las bibliotecas públicas las que enfrentan mayores problemas para hacer una adquisición. En el número de enero de 2013, la presidenta de la *American Library Association* ya alertaba sobre el enfrentamiento que se registra entre este tipo de bibliotecas y las editoriales que producen los materiales usados en aquellas. El choque entre ellas ha llegado a niveles en los que algunas editoriales se niegan incluso a venderles sus libros electrónicos a las bibliotecas públicas, y a negociarlos mediante intermediarios como *Amazon* o *Barnes & Noble*. Aunque estos dos establecimientos también les venden libros directamente a los lectores.

La adquisición de los libros se hace mediante la intervención de agentes que tienen la concesión de los libros y de acuerdo con las características de cada plataforma. Esto significa que, tanto para adquirir como para usar los libros, las bibliotecas públicas encuentran un intermediario entre los editores y sus instituciones.

Algunos de esos intermediarios son *Ingram, Becker & Taylor*, *EBSCO*, Librisite, *E-Technologies*, y muchos otros más, empresas que negocian con los editores los derechos de venta y la administración de su uso. Tales intermediarios establecen condiciones como el número de usuarios concurrentes, el tiempo que cada usuario puede usar el libro o la duración de un préstamo, y también la posibilidad de copiar una parte del texto, pero éste casi nunca se puede reproducir en su totalidad.

Los proveedores tienden a ofrecer licencias mayores de las que se requieren con la finalidad de obtener más beneficios

al aumentar los precios por el número de usuarios concurrentes. No obstante eso la realidad nos prueba que no es necesario comprar siempre materiales con licencias ilimitadas, como es normalmente la oferta de los proveedores.

Bibliotecas universitarias

En México, como en muchas partes de América Latina, existe la tradición de que la biblioteca universitaria deba proporcionar los libros de texto que utilizan los estudiantes para sus cursos. Esto ha provocado que algunas bibliotecas tengan muchos ejemplares, pero pocos títulos. En las universidades de los países desarrollados la obtención de los libros de texto es responsabilidad de los estudiantes, y la biblioteca universitaria adquiere cuando más un ejemplar de cada título el cual pone en servicio en la sala de reserva.

La biblioteca universitaria, aunque adquiere algunos de los materiales mediante intermediarios, también tiene la posibilidad de comprárselos directamente a los editores académicos como *Springe*r, *Cambridg*e, *Oxford, Taylor & Francis*, y *Elsevier*, entre otros. Es importante señalar que estos editores producen libros académicos que son el resultado de investigaciones serias sobre un tema particular. También son editores de publicaciones periódicas académicas y que desde hace muchos años han establecido reglas muy poco elaboradas y claras para la venta de los materiales bibliográficos que producen.

La compra de estos libros se hace en paquetes o series o bien, título por título. Al adquirir estos libros no se requiere de una plataforma distinta a la de los editores, pero las condiciones las establece el cliente y no el proveedor. El editor guarda los textos en sus servidores y los usuarios tienen ac-

ceso a estos materiales por este medio. Además, esto posee la ventaja de que la estadística de uso no tiene como fin incrementar las licencias de uso.

En la UNAM los primeros libros electrónicos adquiridos provinieron de tres bases de libros que contenían materiales especializados en ciertas áreas, pero no se pusieron en operación sino hasta después de 2008, pues los datos catalográficos o metadatos de los libros no habían sido dados de alta. La inmensa mayoría de estas obras está escrita en inglés.

Para poder ofrecerles los libros electrónicos a los usuarios de la UNAM se decidió que los datos catalográficos debían estar incluidos en el catálogo de libros, de la misma forma que se hace con los libros impresos. No se creó otra base de datos separada porque se partió de la premisa de que no hay bibliotecas digitales, sino colecciones digitales, y que para el usuario es un inconveniente buscar en distintos catálogos para obtener la información, si no se sabe cuál es el formato del libro que se busca y en cuál colección hallarlo.

Se pueden adquirir los libros de forma distinta, no obstante, los proveedores prefieren la compra de una licencia multiusuario porque sostienen que de esa forma la biblioteca no afrontará problemas de uso por tener ocupada las licencias adquiridas; también es posible comprar un determinado número de licencias, lo cual es a decisión del bibliotecario; sin embargo, la experiencia nos permite indicar que contar con una licencia de tres usuarios simultáneos es suficiente para brindar un servicio adecuado. De la misma manera es posible adquirir el libro con una licencia que permita el uso de un lector a la vez; esta forma es conveniente para materiales de bajo uso.

USO

Bibliotecas Públicas

En las bibliotecas públicas el uso de los libros está regido por las características de las plataformas que se utilizan para prestar los materiales. Estas plataformas pueden ser adaptadas a las necesidades del usuario, y así por ejemplo se puede establecer el periodo de préstamo en un determinado número de días, mayor o menor, dependiendo de la biblioteca. Finalmente lo que limita el uso es el número de usuarios concurrentes que se desea tener, el cual puede ir desde un usuario hasta un número ilimitado; y como es esperable, el uso de más lectores implica mayor gasto para la biblioteca.

Bibliotecas Universitarias

Como los libros de los editores académicos han sido adquiridos sin limitación de usuarios concurrentes pueden ser consultados libremente; es decir, pueden ser copiados o bien, bajados a cualquier instrumento electrónico que tenga el lector: computadora, tableta o smartphone. Los lectores de los materiales académicos pueden utilizar estos materiales todo el tiempo y no es necesario que los conserven en sus dispositivos cuando no los están utilizando; por ejemplo en la noche cuando el usuario está dormido. En caso de que algún usuario haya bajado un material a su dispositivo, esta situación no afectará a ningún otro lector que desee utilizar el mismo material bibliográfico que está en calidad de préstamo.

Adquisición y uso privado

Existe otra opción de adquisición y uso de los libros electrónicos, y es aquella que hace un individuo directamente con un proveedor de materiales bibliográficos; en este caso es importante tener en cuenta varios aspectos que pueden afectar la adquisición de libros y su uso. El primero es la posibilidad de adquirir los materiales en línea y para ello es especialmente relevante el hecho de que el sistema, compañía o empresa cuente con una amplia cobertura en línea. *Amazon* le ha ganado la batalla a *Barnes & Noble* en la venta de libros electrónicos, pues mediante acuerdos con *AT&T* y su red mundial es posible adquirir en cuestión de segundos un libro, desde casi cualquier parte del mundo; mientras que *Barnes* tiene una cobertura mundial muy limitada.

El segundo, aspecto es el hecho de que se pueden hacer subrayados o hacer comentarios en el texto. Sin embargo, en casi todos los casos elaborar una cita bibliográfica presenta muchos problemas porque estos libros indican la posición de la lectura, la cual depende del tamaño de letra empleado y del dispositivo que se esté utilizando.

El tercer y último aspecto es que algunas librerías sólo permiten el uso del libro por una persona, mientras que *Amazon* permite que seis equipos estén conectados simultáneamente y puedan ser usados en forma secuencial o conjunta.

Esta tercera opción es la que el público en general mejor conoce y la que lo lleva a pensar en la posible desaparición del libro.

Sobre esta situación desearía hacer un comentario final: a los editores académicos no les importa el número de usuarios concurrentes, pues saben que sus libros serán utilizados por unos cuantos lectores. Estos editores no tienen la esperanza de que el libro que publican tenga un tiraje de cien-

tos de miles de ejemplares. El uso del libro electrónico ha aumentado, pero no tenemos evidencia clara y numérica de que la edición en papel haya disminuido. Sin embargo cada año se incrementan las ediciones de libros electrónicos, pero también las de papel.

Cuando se dice que va a desaparecer el libro debemos más bien preguntarnos ¿qué es un libro? ¿Es sólo el papel y el formato, o es una forma de comunicación científica, literaria y filosófica que la humanidad ha utilizado para transmitir el conocimiento y los sentimientos? Si es esto último, el libro no desaparecerá. Se extinguirá una forma de hacer libros y será remplazada por otra. Las tecnologías no son necesariamente sustitutivas más bien, son complementarias.

Reflexiones sobre la necesidad de fomentar la lectura en la UNAM

ANA ELSA PÉREZ MARTÍNEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Sobre la importancia de la lectura, sobre el valor de leer, y sobre la pertinencia de formar lectores, parece que no hubiera mayor complicación. Hoy circulamos "naturalmente" por este amplio terreno del llamado "fomento a la lectura" y lo reconocemos como un *obvio* asunto cultural que hay que atender. En casi cualquier reunión educativa y en las discusiones del quehacer cultural, el fomento a la lectura está presente como un eje por abordar. Incluso, advertimos cómodamente esa frontera –*obvia también*– entre los libros para niños y jóvenes, y los libros para adultos. Los grandes premios a editores, autores e ilustradores incluyen ahora esa categoría literaria, que parece confirmar su existencia. Asistimos a las ferias de literatura infantil y juvenil, conocemos las bibliotecas "juveniles" e incluso aplaudimos a las asociaciones y programas que promueven la lectura en estos grupos; los niños y los jóvenes.

Sin embargo resulta que tales "certezas" carecen de un espacio académico en donde se estudien estas definiciones y revisiones, y se aporte algo a la comprensión de lo que im-

plica este “objeto de estudio”. Es necesario pues, hacer una revisión de lo que hasta ahora ha implicado “ser lector”, del lugar mitificado que ha tomado el libro y de lo que es la propia idea de la lectura, la intención y el propósito de lo que se pretende cuando hablamos de “fomentar la lectura”; pero quizá la definición más vaga es la que se refiere, tímidamente, a la “literatura juvenil”.

Hoy ya no podemos seguir *circulando* por estos terrenos de la formación de lectores y de la literatura juvenil, sin identificar las preguntas fundamentales. Aunque parezca obvio, vale la pena cuestionar los supuestos éticos, estéticos y sociales de la lectura en los jóvenes.

Otorgarle a la lectura un punto de encuentro y reconstrucción en el tejido social lleva implícita una serie de valores y atribuciones que es necesario replantear, particularmente si consideramos que los nuevos modos de leer son, con frecuencia, subestimados. Del mismo modo, vale la pena volver a pensar por qué la lectura se ha concebido como un derecho universal que es objeto del interés público y de la mayoría de los proyectos educativos y culturales. Es necesario revisar las certezas que le atribuyen a la lectura un punto de partida para la democracia y la ciudadanía plena y que incluso tiene que ver hasta con las más íntimas prerrogativas que se le han concedido a la lectura, como el goce y como el crecimiento personal que privilegia al libro en relación con el resto de las artes.

Así pues, creo que es fundamental preguntarnos cuáles son los hechos materiales, estéticos y discursivos que implica esta literatura *juvenil* y cuáles sus códigos expresivos, textuales y visuales.

Una aproximación académica de l*a literatura juvenil* tendría que presentarse como un problema, como una cuestión que implica una conceptualización que vale la pena replantearse.

Primero, si es posible la creación de un universo conceptual y material propio de "los jóvenes", y de una literatura que opere particularmente con ellos y hacia ellos. Y, segundo si esa literatura juvenil se comprende en un contexto en el que el libro, el lector y la lectura están en una etapa de redefinición.

Y finalmente sería también prudente entonces preguntarnos por qué y para qué quisiéramos fomentar la lectura en los jóvenes.

Con la sola intención de hacer una aproximación al título del Seminario "Leer en la Universidad", esta ponencia explora algunas de estas preguntas ineludibles a partir de los procesos históricos de construcción del libro juvenil y del joven lector, que he dividido en cuatro secciones para su desarrollo:

El sujeto: de la comprensión de "jóvenes" hacia lo juvenil

Por lo general, los estudios de la historia de la juventud encuentran un punto de partida en los años sesenta y en las décadas posteriores, cuando una serie de condiciones sociales y políticas fueron el escenario emergente de "el joven", como ese grupo subversivo, moderno, que irrumpía y se distinguía siguiendo las modificaciones sociales y los hábitos laborales y morales.

Sucesores del infante, los jóvenes parecen concebirse hoy como receptores de los esquemas educativos y familiares todavía, pero atribuyéndoles ciertos valores a este grupo social, como la rebeldía, la indisciplina, la fuerza, el riesgo. A lo largo de las últimas décadas, se ha conformado una compleja red discursiva en torno a la juventud, especialmente desde la sociología, y también parece haberse hecho una revaloración material y espacial de *lo juvenil*; es decir, de los objetos y de los lugares de los jóvenes. Y en este proceso de materializa-

ción, los jóvenes han sido incluidos en el mundo del libro, ese complejo artefacto valorado, o quizá sobrevaluado por sus fabricadas capacidades formativas.

Simultáneamente con la construcción de la juventud, se ha perfilado un proyecto educativo que prácticamente monopolizó el discurso del universo infantil, y quizá también del juvenil. Pero esta conformación de la cultura infantil y juvenil se ocupó también de la comprometida tarea de fundar una literatura que le fuera propia; esto es, no sólo se proyectó la práctica alfabetizadora, sino la posibilidad de afinar un discurso literario *apropiado* para los niños y los jóvenes: lo que deberían leer y lo que les gustaría leer, Además de la certeza de poder crear el "beneficio" de la lectura en ellos, se asegura que se les darán las lecturas que les son *propias*. Así, dentro del marco de la cultura escrita, la escuela se asimila como el taller de confección de buenos ciudadanos civilizados, a través de ciertos útiles instrumentos como el libro, la biblioteca y un discurso literario juvenil.

El objeto: la construcción de la literatura juvenil

Es difícil identificar la puesta en marcha del proceso inventivo de los *jóvenes lectores* y de sus libros, pero sí podemos identificar que el *joven lector* se fue dibujando como un claro retrato de un tipo cultural particular, comprendido no sólo por su edad y su condición social, sino por su *condición lectora*.

Como todos sabemos, la denominada *literatura juvenil* no comenzó con la producción de libros para niños, sino con la adecuación de la narrativa oral. La gradual conformación de la literatura juvenil fue construyéndose en función de modelos sobre el niño receptor y del modelo del autor que dialoga

con él. Las intenciones han variado y persistido, la de educar en un momento, la de salvaguardar la inocencia en otra, pero también la de entretener, divertir, o de incluso cuestionar y controvertir.

El discurso y sus formas: la construcción histórica de la literatura juvenil

Son muy pocos los estudios sobre literatura juvenil, como son muy pocos los programas de formación de lectores que le dan seguimiento a los proyectos de los niños y de los jóvenes.

Por su parte, la historia desde la literatura, se ha interesado en el texto, las corrientes, los usos y los géneros literarios con respecto a lo juvenil. Son prácticamente las propias editoriales las que se han ocupado de delinear los contenidos que amplían o reducen la temática de la literatura juvenil de lo infantil y de la literatura para adultos, las transformaciones de lo fantástico, de lo temible, de lo deseable.

Pero sin duda, la gran parte de los estudios de lo juvenil y de la literatura juvenil, de los modos de leer entre los jóvenes –al menos en México– provienen de los ojos y mente de los educadores, precisamente como producto de su propia invención del joven como *alumno*. Desde esa perspectiva parecen haberse buscado en la historia de la literatura los efectos, alcances y teorías pedagógicas, así como la utilidad de la literatura para la educación integral.

Hacia un programa del joven lector

Tal vez no resulte evidente, pero la discusión y los intentos por definir la lectura no han estado presentes en las universi-

dades. No son los programas de licenciatura, ni sus tesis, las que se encargan de responder las preguntas planteadas en la introducción de este trabajo.

Contra ciertos sobrentendidos imprudentes habrá que aceptar que no hay una metodología propia del estudioso del fenómeno lector entre los jóvenes, de lo que éstos ven, necesitan o buscan en los libros, de sus formas de leer y de escribir.

Quizá sea posible poner en el centro las posibilidades culturales del joven como lector. Acercarnos y volver a la arqueología básica, excavar en los espacios donde se colocan los libros para encontrar también al lector, y analizar con microscopio su situación particular en sus escenarios, en sus posibilidades culturales de existencia.

Sería muy útil comenzar por reconocerlo. La idea del joven infantil se problematizó como cuestión histórica hace apenas unas décadas. Paul Hazard[1] en un inicio, luego Peter Burke desde la historia cultural, Roger Chartier desde la historia de la lectura y los lectores y Robert Darnton desde la construcción cultural de la narrativa, propusieron estudiar la lectura *como una actividad de vida*. "Lectura y vida corren paralelas: leer y vivir, crear textos, dar sentido a la vida [...]"[2] Su propuesta es desarrollar una historia y una teoría con base en las preguntas y las respuestas del lector. Posible, pero no fácil. Creo que es importante, pues, excavar ahí donde la lectura ha implicado una función vital para los jóvenes.

Resultaría valioso también hacer presentes las ausencias en los programas de fomento a la lectura que se han enfocado básicamente en lo infantil, contando con cierto apoyo en

---

1 Paul Hazard, *Los libros, los niños y los hombres,* Barcelona, Juventud, La versión en castellano es de 1950.

2 Robert Darnton, "Historia de la lectura", en Peter Burke, *Formas de hacer historia,* Madrid, Alianza, 1993, pp.179–180.

el sistema escolar y familiar. Pero en el caso de los jóvenes el asunto se centra en el lector solamente, casi sin aliado alguno. Y más aún, cuando se habla de los universitarios, parecería fomentarse la lectura que ya no es prioridad de la institución, pues por una parte se da por hecho que los jóvenes universitarios son también lectores, y por otra, parece que la responsabilidad es ahora, solamente del joven. Maestros y programas académicos se dedican a ver la profesionalización del joven haciendo caso omiso de la continuidad y de los programas de promoción a la lectura. Pero además la innegable función del *mediador*, presente a lo largo de la educación en los niños, se esfuma durante la educación media y media superior.

Se asume que no es labor de nadie leer para los jóvenes, guiarlos en las lecturas, En este sentido, creo que hay un valioso terreno a explorar que parte desde la mediación de la lectura juvenil y desde la responsabilidad, todavía, del maestro, de la instancia educativa y de los programas propiamente universitarios. De ahí que sea necesario un programa universitario de fomento a la lectura, adecuado a las nuevas formas de leer, de ser lector, de escribir y que acerque a la cultura escrita y visual. En ese sentido, otra más de las temáticas fundamentales que tendría que incluir un programa de promoción lectora es la particularidad de las *ilustraciones* en su calidad narrativa y estética paralela a la textual. Casi desde un inicio, las versiones infantiles y juveniles de la literatura se han publicado con los esfuerzos, los goces y los discursos independientes de la imagen. Pero hoy día, en el marco de las formas digitales de la lectura, es obligado incorporar la intertextualidad de la imagen y lo escrito, y las posibilidades discursivas y estéticas de las ilustraciones a los ojos de alguien que mira desde su juvenil y particular "punto de vista". La apreciación y experiencia estética del joven, así como su re-

cepción de imágenes es terreno que sigue siendo muy poco comprendido por los promotores de lectura.

Finalmente es fundamental reconocer que el móvil de un programa que está en búsqueda del *lector* debería responder no a una búsqueda educativa, sino a una realidad humana, donde los lectores y los personajes son uno, y donde el autor, no importa de qué época ni de qué género, nos mira desde el espejo, desde un bullicioso hervor que busca construir un lector *eterno*.

Promover la lectura entre los jóvenes, tiene así un gozo especial, pues con el pretexto de estar "trabajando" vivimos y releemos una y mil veces nuestras vidas. El maestro, la instancia educativa, las familias, todavía deben comprometerse en la formación lectora de los estudiantes de bachillerato y la licenciatura. Y la Universidad debe comprometerse con la literatura juvenil, estudiarla, comprenderla, promoverla, difundirla. En la adolescencia y la juventud, la lectura se convierte en rebeldía. "Se lee contra los padres, que son unos incapaces de entendernos, se lee contra la escuela y los profesores que son un presidio y unos carceleros [...] se lee contra el mundo que tienen un lugar para cada cosa menos para mí."[3]

Es preciso pues, que las universidades se miren a sí mismas como corresponsables de todo proyecto de formación de lectores. Se debe, se puede, pero sobre todo se ganaría mucho con ello.

---

3 María Teresa Andruetto, *La lectura, otra revolución*, México, p. 192.

Cultura de la información: su implementación en CETYS Universidad

RUBÉN F. MARTÍNEZ ROCHA
JESÚS LAU
ALBERTO GÁRATE
CECILIA OSUNA
Universidad de Tijuana, México

CETYS UNIVERSIDAD (CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR)

Fundada hace 52 años, actualmente oferta educación a nivel de preparatoria, licenciatura y posgrado; con 17 Carreras (Humanidades, Ingenierías y Negocios) y 6 Posgrados (Administración, Ingeniarías y Negocios); además cuenta con Preparatoria Bilingüe.

Es una de las cinco universidades mexicanas acreditadas en EUA (WASC), dicha acreditación demandó mejorar las bibliotecas y la cultura informacional.

Cuenta con Campus en Mexicali, Tijuana y Ensenada.

Plan institucional 2020

Plan Estratégico 2010–2020, elaborado por el Rector Dr. Fernando León García y un equipo especializado de colaboradores, el cual surge como resultado de las visitas de prospección hechas por la comitiva WASC en 2007 y 2009 (2005 Elegible, 2008 candidatura); gracias a ello se logra la acreditación en 2011. Este plan menciona:

- Nueva Misión y Visión
- Retos y objetivos estratégicos
- Iniciativas
- Iniciativas financieras
- Indicadores de efectividad institucional

Además plantea un reto que le incumbe al sistema bibliotecario directamente, y menciona que se deben incrementar sustancialmente las tecnologías y recursos de información, para lo cual plantea las siguientes iniciativas:

- Matiz (*Elementos Distintivos de la Educación CETYS*)
- Cultura de la Información
- Cultura Emprendedora e Innovación
- Internacionalización
- Sustentabilidad
- Vinculación y responsabilidad Social

Cultura de la información

Dentro del Plan Institucional 20202 se define: "…concebida como un conjunto de habilidades, a través de las cuales el estudiante exhibe la competencia para localizar, evaluar, utilizar y comunicar eficazmente la información requerida en cualquiera de sus formas, mediante prácticas y proyectos su-

pervisados por un docente igualmente competente en estas habilidades." (Plan de Desarrollo CETYS 2020, p. 41).

Impacto directo en Bibliotecas

- Profesionalización y desarrollo del personal
- Aumentar la capacidad de servicio (infraestructura)
- Aumentar la capacidad de cobertura en acervos
- Contratación de profesionales
- Establecer instrumentos de medición para el aprendizaje y las habilidades informativas

Acciones y resultados

Las primeras acciones fueron la contratación de asesores expertos que nos orientaran en el rumbo y los lineamientos que deberíamos emprender; así para dos rubros fundamentales y que deberán impactar en la comunidad de CETYS están:

- Desarrollo y Planeación Bibliotecaria
    - Se contó con: Gabriela Sonntag - CSUSM
    - Se contó con: Patrick Sullivan - SDSU
- Desarrollo de habilidades Informativas
    - Se cuenta con Jesús Lau - UV

Ligado a estas acciones se organizó un diagnostico que nos permita ver las fortalezas y las oportunidades para el desarrollo bibliotecario en relación con las competencias y habilidades que presentan los bibliotecarios y los docentes. Así en una primera etapa, se capacitó, actualizó y se inscribieron en Diplomados, Carreras a nivel licenciatura y posgrado en áreas específicas de Bibliotecología e Información, los BIBLIOTECARIOS, en tanto a los DOCENTES se les dio la oportunidad de tomar un diplomado curricular de Desarrollo de Habilidades Informativas.

Una segunda etapa está por iniciar, en donde el objetivo ahora será la comunidad de estudiantes

Algunos resultados de esta primera etapa, nos arrojan los siguientes datos:

Bibliotecarios

Posgrado	5 Bibliotecología (1 Doctor, 4 Maestros)
	2 Administración (Maestría)
	7 totales
Profesionistas	8 (3 inscritos en posgrados de bibliotecología)
No profesionistas	8 (2 inscritos en programas de bibliotecología)
Total	**23**

Se contempla contratar a 3 profesionales de la bibliotecología antes del 2020.

Cabe destacar que dentro de las iniciativas del Plan Institucional 2020, se indica la gestión para contar con recursos económicos destinados para:

- Capacitación
- Actualización
- Asistencia y contratación de cursos especializados
- Asistencia y participación en foros locales, nacionales e internacionales.

Docentes

Se formula un proyecto de investigación (liderado por el Dr. J. Lau), el cual es Multi-institucional e internacional, y tiene su fase piloto en CETYS Universidad. Fue realizado en 2012 y su intención es identificar demandas y competencias informacionales de los docentes de CETYS, así como identificar también profesores de medio y tiempo completo. Su nivel de educación superior (incluyó posgrado) y los resultados muestran:

- Universo poblacional - Docentes de licenciatura y posgrado registrados en primer semestre 2012 (347 profesores).
- Muestra - Docentes que aceptaron contestar el cuestionario 212; 61% del universo, 52% hombres y el resto mujeres.
- Cuestionario - 27 preguntas (23 opción múltiple y 4 abiertas), englobadas en tres dimensiones:
    - *Datos demográficos*: aspectos relacionados con el perfil de los docentes, 12 preguntas.
    - *Demanda de fuentes informativas:* tipo de recursos informativos que utilizan, y frecuencia en su uso y métodos de búsqueda, 8 preguntas.
    - *Uso de recursos de información en la práctica docente: Uso y aplicación de* recursos de información en la labor docente, 7 preguntas.
    - Se realizó un análisis bibliométrico: para determinar el uso y el tipo de recursos bibliográficos y su antigüedad.
- Tipo de contratación
    - 60.7% asignatura
- Nivel académico
    - 28% estudiaron en el extranjero
        - 63% lo hizo en USA
        - 17% en España.

Tabla 1

Muestra el dominio de inglés: lectura, comunicación oral y redacción

Dominio del idioma inglés en:	Docentes con maestría Total 139		Docentes con doctorado Total 35
	Nivel de dominio	% Docentes	% Docentes
Lectura	100-80%	74%	93%
	Menos del 50%	6%	7%
Comunicación Oral	100-80%	55%	71%
	70-50%	33%	29%
Redacción	100-80%	54%	68%
	70-50%	27%	23%

- Frecuencia del uso del catálogo de la biblioteca en línea:
- uno de cada dos profesores consulta con regularidad el catálogo público en línea.
- Frecuencia del uso de bases de datos de la biblioteca u otras bibliotecas:
- la consulta y el uso de bases de datos fue regular.
- Bases de datos que consultan con más frecuencia
  - 57% - EBSCO
  - 08% - Knovel
  - 06% - e-Library
  - 27% - Otras bases de datos: Dialnet, ProQuest, Redalyc, Safari Books Online.
- Uso de libros electrónicos de las bibliotecas o de otros lugares.

Tabla 2

Muestra del uso de recursos de información en la práctica docente

Recursos	Los más mencionados	Porcentajes
Motores de búsqueda:	Google	84.3%
Repositorios de artículos académicos:	Scielo, redalyc y ebsco	35.4%
Repositorios de videos y/o audios:	Youtube y mit videos	35.4%
Repositorios de libros electrónicos/e-books:	Ebrary, google books	29.9%
Blogs:	Personales, positivespaceblog	25.2%
Comunidades virtuales:	Facebook, linkedin	23.6%
Repositorios de Presentaciones:	Slide share	18.9%
Wikis:	Wikipedia, blackboard	16.5%
Listas de discusión en internet	Linkedin, foros	15.7%

- El 80% de los docentes sí les solicita ensayos o trabajos escritos de investigación a sus alumnos, el 16% no los solicita y el resto solicita otro tipo de trabajos (4%).

Tabla 3

Muestra el Uso de redes sociales no necesariamente en la docencia

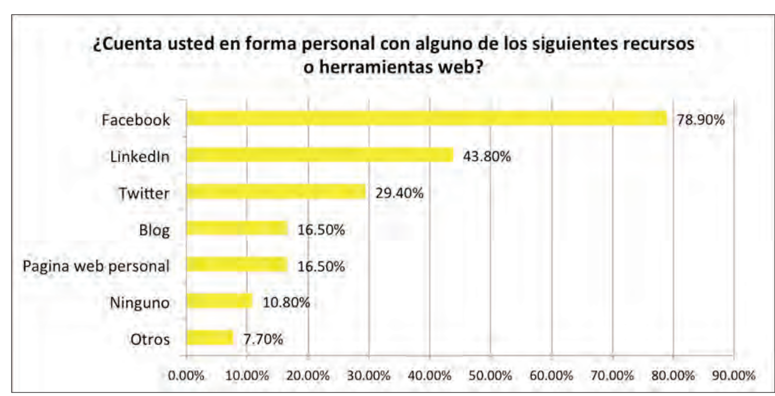
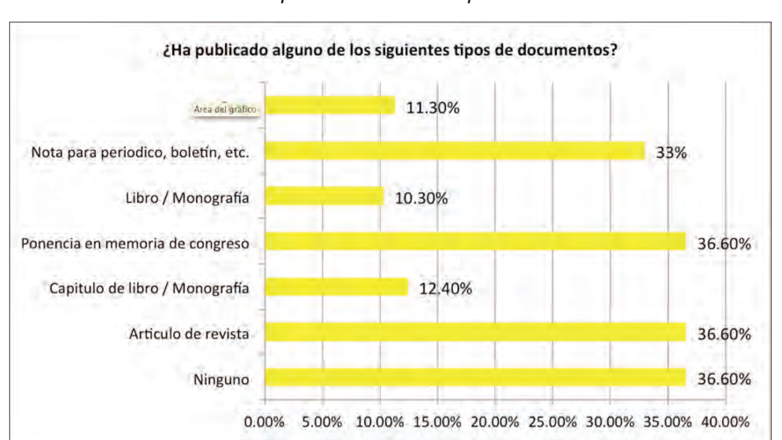


Tabla 4

Muestra la productividad en publicaciones



La segunda etapa consiste en evaluar a los Estudiantes para determinar, entre otros datos, el nivel de sus habilidades informativas a través de la prueba *iSkills*, la cual hasta la fecha se ha aplicado a una muestra de 225 estudiantes y l*os resultados aún se están analizando*.

Conclusiones

1. La bibliografía en documentos y publicaciones académicas CETYS apenas alcanza el 51% en promedio, con el postulado de uso literatura actual de Price.
2. El desarrollo de habilidades informativas en los docentes tiene grandes oportunidades para consolidar la cultura informativa de CETYS Universidad.
3. La solicitud de ensayos o trabajos escritos a alumnos debe promover en los estudiantes la búsqueda de información confiable y de calidad para elaborar dichos trabajos.

4. La mayor productividad de los docentes se ubica en ponencias y artículos en revistas, pero hay antigüedad de algunas de (hasta 25 años de antigüedad), donde hay una oportunidad de promover la actualización de la productividad académica de los docentes de CETYS Universidad.
5. Los conocimientos, valores y competencias de los docentes son producto de su formación y del ambiente organizacional en el que laboran.
6. Existen grandes oportunidades DHI para reforzar la cultura informativa institucional de CETYS Universidad.
7. El esquema académico-administrativo debe orientarse a crear una estructura que fomente el uso de información en el desarrollo curricular y en los procesos de aprendizaje.
8. Los modelos de desarrollo, evaluación y premiación del desempeño deben motivar al docente a leer, investigar y publicar.
9. Los beneficiarios serán los estudiantes, quienes podrán cumplir con el perfil de egreso, el cual incluye el desarrollo de competencias informacionales.
10. Las políticas institucionales de generación de documentos deben incluir el uso de literatura actual, la cual además de ser usada debe ser citada, referenciada e incluida en una bibliografía.

Perspectivas

- La formación de un Comité de Biblioteca
  - En funciones de manera permanente para gestionar las líneas de acción y apoyar con recursos las futuras acciones.
    - Inserción obligatoria de cursos DHI en todas las carreras.

- Consolidación de la infraestructura bibliotecaria de CETYS.
- Flujo permanente de recursos económicos a la biblioteca.
- Planeación de estrategias específicas para el incremento de la cultura de Información.

Bibliografía

Plan de Desarrollo 2020, (2011), Instituto Educativo del Noroeste, A. C., Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Mexicali, B. C., 28 cm. : 69 p.

Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana

EDNA LAURA ZAMORA BARRAGÁN
Universidad Veracruzana, México

En este mundo cada vez más globalizado la información y el conocimiento son y seguirán siendo una fuente de riqueza y poder. Por esa razón las naciones dependen de sus propias capacidades para obtener y procesar información, apropiarse de ella para convertirla en conocimiento y buscar áreas de aplicación que les permitan innovar en muchos campos. Es por ello que los factores clave para garantizar el bienestar y la prosperidad para las naciones son la educación y el conocimiento, así como la adopción y difusión de nuevas tecnologías. Todo lo anterior con relación al eje de la comunicación.

A lo largo de la evolución de la sociedad se han dado dos procesos de la comunicación que son escuchar y hablar, que se dan de manera natural en los seres humanos dotados de esa capacidad innata para incorporarse al lenguaje verbal. Mientras un niño crezca rodeado de personas que le hablen

una cierta lengua, podrá apropiarse de ella. El segundo binomio leer y escribir es, sin embargo, un proceso de adquisición cultural en el que hace falta un adiestramiento para que la gente lea y escriba.

Leer y escribir son determinantes para el desarrollo tanto de las personas como de la sociedad. Está probado que existe una correlación entre el nivel de lectura y escritura de los alumnos, de cualquier grado, y su rendimiento escolar, como lo sostiene Felipe Garrido hay esta relación "[…] entre el nivel de lectura de un pueblo y su nivel de desarrollo".[1]

El reto de la educación es entonces proporcionarles a los estudiantes una formación integral que se proponga formar agentes de innovación, cambio y productividad.

En esta situación como ya lo planteó el maestro Felipe Garrido, encontramos que en el censo de población de 1970 sólo el 75 % de la población estaba alfabetizada, y que en 2010 el porcentaje de mexicanos alfabetizados era de 93%. En ese año había cuatro millones de lectores autónomos, y treinta millones de alfabetos no lectores.

Una persona alfabetizada no lectora lee y escribe todos los días con propósitos utilitarios: para estudiar, trabajar o informarse. Y un lector autónomo lee cualquier otro tipo de documento todos los días por el simple gusto de leer ya sea en internet, o en diarios, revistas, libros impresos y electrónicos. En general, esta clase de lectores puede escribir con eficacia.

Por otra parte en la lectura utilitaria suele mantenerse un umbral de comprensión más bajo que en la lectura autónoma. Por eso los alfabetizados no lectores encuentran dificul-

1 F. Garrido, (s. f.), *La reforma indispensable. Lectura y educación,* p. 12.

tades de comprensión que entorpecen su aprendizaje y que se manifiestan en los malos resultados de pruebas como Enlace, Pisa o los exámenes de comprensión de lectura que se les aplican a los estudiantes que ingresan a diversas universidades. Cuando contemos con niveles de lectura más adecuados a nuestra actual situación, tendremos resultados más favorables en estas evaluaciones.

Pero ¿quién convertirá en lectores a esos treinta y tantos millones de mexicanos que no leen? Para intentar modificar esta situación, durante las tres últimas décadas se han multiplicado los programas de formato a la lectura y la escritura. Tanto a nivel nacional, como estatal y municipal, las instituciones dedicadas a la cultura y la educación y los particulares entusiastas que participan, han abordado en estos días con sus distintas ponencias en este seminario y se han preguntado a quién le corresponde la responsabilidad de llevar a cabo esta hazaña tan grande.

Estos programas ocupan actualmente un gran número de promotores. Sin embargo, para darles a sus trabajos la dimensión que realmente hace falta, tendríamos que contar con muchos más. Uniéndonos a este esfuerzo, la Universidad Veracruzana ha detectado la necesidad de elaborar una Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), dirigida a estudiantes, académicos, investigadores, bibliotecarios y todos aquellos integrantes de la comunidad que gusten de la lectura y deseen prepararse como promotores de ésta siempre que cuenten con el requisito de tener el grado de licenciatura.

Esta EPL tendrá como objetivo que sus egresados sean capaces de diseñar, implementar y evaluar programas de pro-

moción para la lectura y la escritura; es decir, que puedan formar lectores autónomos capaces también de comunicarse por escrito con eficacia en el contexto de cada caso.

De manera puntual estos promotores de la lectura deberán adquirir las competencias que hacen falta para realizar las siguientes tareas:

1. El diseño de programas que impliquen tanto actividades de integración de grupos, como la selección de textos, y ejercicios de lectura en voz alta, así como la organización de estrategias que tengan enfoques participativos.
2. La implementación de esos programas en comunidades concretas, basándose en el respeto al contexto social y cultural de las personas, y buscando la integración de una dinámica de grupo apropiada, así como el sustento teórico necesario, y el uso de las herramientas y de los enfoques adecuados.
3. La evaluación y el reporte de las actividades realizadas de acuerdo con los lineamientos y los indicadores aceptados en la comunidad internacional, de modo tal que, para los participantes, la autoevaluación termine por convertirse en una parte sustancial de su trabajo.
4. Los requisitos que un aspirante debe reunir para ingresar a esta especialización, la EPL, son: tener vocación, afición e interés por la lectura y la escritura en sus diferentes vertientes; proponer un proyecto de formación de lectores en torno al cual organizará su especialización; contar con la comprensión de los textos y los autores con los que promoverá la lectura; estar interesado en los

procesos culturales y sociales; tener un manejo básico del discurso oral y escrito, y poseer la aptitud necesaria para contagiar el placer que produce la lectura.

Las experiencias optativas que se presentan en el mapa curricular podrán ser elegidas por los estudiantes de acuerdo con sus intereses académicos y servirán para poder fortalecer sus competencias. El programa educativo es un proyecto flexible y transversal que podrá realizarse en un tiempo que oscila de nueve meses a un año. Y el documento que avalará al *Especialista en Promoción de la Lectura* será un certificado y la cédula profesional que otorga la Universidad Veracruzana.

Las competencias que el egresado adquirirá al concluir la especialización serán su capacidad para: diseñar, implementar y evaluar programas de fomento a la lectura. Diseñará espacios de diálogo y comunicación para la práctica, la reflexión, el análisis y la difusión de la lectura y la escritura; manifestará interés profundo por la lectura y la escritura en sus diferentes vertientes; integrará el uso de las manifestaciones artísticas y culturales para los propios fines de promoción a la lectura, y fomentará la comprensión lectora a partir del dominio de diversos textos y autores.

Por todo lo señalado anteriormente, creemos que está más que justificada la necesidad de profesionalizar el fomento a la lectura en una sociedad carente de lectores frecuentes como es la nuestra; no obstante, es necesario considerar las particularidades del grupo que se quiere atender para establecer algunos lineamientos.

Lineamientos específicos. Proponemos algunas Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento en las siguientes áreas. En cuanto al desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos: incursionar en lecturas en educación superior, en distintos grupos sociales y en las promociones culturales institucionales. Otra propuesta es la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías, debido a que los cambios que estamos viviendo hoy en día, producto del auge tecnológico, nos obligan a reflexionar en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. Hay quien sostiene que la lectura y escritura están viviendo grandes transformaciones como no han ocurrido durante los últimos quinientos años. Este cambio de paradigma, se dice, exige estudios particulares que tienen que ver con la transformación de la lectura en esta era digital; proponemos que se generen nuevas prácticas de lectura y escritura en el ámbito digital, y en las redes sociales y mayor editorialización en la web, a la vez que permanecer atentos a lo que sigue sucediendo.

La Especialización en Promoción de la Lectura viene a llenar un vacío en la educación formal, al no existir en las universidades públicas del país un programa académico que ofrezca la formación específica en esta área. Sería ésta una innovación lo mismo para la UV que para el estado de Veracruz y a nivel nacional.

Hemos contemplado la movilidad académica y establecido convenios con los integrantes de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), lo cual deberá justificarse previamente a través de un proyecto de trabajo por desarrollarse en la universidad que se visite.

Estamos desarrollando este proyecto de creación y diseño de la Especialización en promoción de lectura con miras a presentarlo como un postgrado de calidad en el Programa Nacional de Postgrados de Calidad del CONACYT en fechas próximas.

Referencias bibliográficas

Censo de Población y Vivienda 2010, Disponible en: http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDX-QueryDatos.asp?proy=cpv10_p3mas [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2013].

IX Censo General de Población y Vivienda (1970). Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_Serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1970/EUM/IXCGPRG70I.pdf [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2013].

Garrido, F. (s. f.*), La reforma indispensable. Lectura y educación*. Dirección General de Publicaciones SEP, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. 5° Congreso Nacional de Educación, p. 12. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/antologia/FelipeGarrido.pdf [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2013].

Plan de estudios Especialización en Promoción de la Lectura (2013), Documento interno. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Abuelos Lectores en la UNAM

EDNA RIVERA MALDONADO
Universidad Nacional Autónoma de México

Quiero agradecer fundamentalmente a la Red Internacional de Universidades Lectoras y a la Dra. Elsa Ramírez Leyva por haberme invitado como parte de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM.

Me invitaron a hablar del Programa Abuelos Lectores, pero no puedo no hablar del programa gemelo que tiene la Coordinación de Difusión Cultural en la UNAM, que es *Regaladores de Palabras*, porque la Coordinación, consciente de que la revolución educativa tiene que ser desde la cuna, desde la carreolita, desde la casa, y casi desde el vientre materno, creó un programa que inicialmente se llevó a cabo como programa piloto aquí en Ciudad Universitaria, en la explanada, enfrente de la librería Julio Torri. Posteriormente tuvo tanto éxito el programa que la Coordinación abrió dos sedes más, una en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco y otra en el Museo Universitario del Chopo, así es que todos los fines de semana, a la una de la tarde, en estas tres sedes se presenta un programa que cada vez va teniendo más asiduos, niños, abuelitos, papás, tíos, y hasta jóvenes han ido últimamente; se trata de

un programa integral de cuentacuentos. Pero ustedes dirán bueno el cuentacuentos qué tiene que ver con la lectura, pues tiene mucho que ver; en primer lugar a los niños lo que más les gusta en la vida es jugar, no me dejarán mentir, eso es lo único que quieren hacer, entonces este programa fue creado con la idea de que jugando-jugando los niños se vayan metiendo a la lectura. De hecho, la Coordinación de Difusión Cultural regala dos libros por cada función, libros infantiles muy bien seleccionados, y a veces uno que otro para los papás, pero fundamentalmente infantiles, del Fondo de Cultura Económica, de SM, de Alfaguara, de Castillo, etcétera. En primer lugar estos regalos se los llevan, se los ganan, aquellos que sepan responder una pregunta del cuento que acaba de narrar el narrador, ¿cómo se llamaba la princesa que se escondía? Así ellos se ven obligados a prestar atención, porque muchos de ellos vienen habitualmente sábados o domingos; aquellos que vienen con los molotitos a la clase de danza se pasan allá con nosotros, y entonces ya saben que tienen que prestar mucha atención porque eso les va a redituar al final de la función, y que se puedan ganar sus libros. Pero ahí no termina el asunto, esto sigue porque en cada función regalamos un papelito con una palabra distinta. Esas palabras tienen un valor, las palabras fáciles valen 5 puntos, las más dificilonas valen 10, y si obtienen el comodín que es UNAM, Chopo y Tlatelolco, esas valen 15. Al fin de la temporada los niños hacen un cuento y entre más palabras de ésas hayan puesto y más puntos tengan, también se ganan un premio, eso, me dirá la coordinadora "no viene a cuento" porque luego hay que dar tres premios y cinco premios, porque la verdad lo hacen muy bien, y lo hacen conjuntamente con los papás o los abuelos. Entonces eso es *Regaladores de Palabras*.

Luego hay un programa digamos adicional que va enfocado a los *Abuelos Lectores y Cuentacuentos*, que se los en-

seño así [muestra la bolsa] porque es nuestro orgullo. Creamos desde el logotipo hasta los colores para el programa, yo inicialmente había divagado y había dicho algo muy alegre, muy alegre, un rosa mexicano, y después me acordé de Liverpool, y dije no, no puede ser "¿cómo los abuelos van a salir con el morral rosa mexicano?" Porque tengo varios abuelos en las tres sedes; entonces pues costó trabajo, pero en eso entró Santander a dar un apoyo económico, y Santander dijo "lo único que pedimos es que se nos dé crédito y que lleve color rojo", y yo dije: "ahí está, rojo con negro, aunque parezca de huelga", pero la verdad quedó hermoso, y el logotipo lo hizo un amigo de Javier Martínez que también hizo el logotipo de Regaladores de Palabras. Así es que yo insisto en que éste no es un taller, este es un programa, que tenemos que empezar por capacitar, eso es cierto. Y aquí yo no traje *power point*, pero aquí hay dos abuelos que no me dejarán mentir, y al rato vamos a invitar a alguien a que venga a participar, pero entonces primero hay que capacitarlos porque uno piensa que leer en voz alta es muy fácil, pero no es cierto, implica una serie de técnicas, desde la respiración, desde la modulación de la voz, y luego tenemos un módulo de charla literaria, otro de etapas lectoras, y dentro de este programa la Coordinación de Difusión Cultural de la universidad tiene firmado un convenio con IBBY, no es tu IIBI mi reina, es la International *Board on Books for Young People*. ¿Qué es lo que nos otorga IBBY? nos da varias cosas, número uno que es una ONG que lleva 30 y pico de años aquí en México, es de nivel internacional, la sede matriz está en Suiza, y ella ha capacitado a los docentes. Los docentes llevan, cada uno en su especialidad, muchísimos años. Por ejemplo, la que maneja la voz, que es Marimar Argüelles, lleva 20 años, Benjamín Briseño lleva de Narración Oral… porque tenemos las dos, lectura y narración oral. Y por qué las dos, porque

hay muchos adultos mayores, que yo llamo mis abues, que ya están medio mal de la vista, entonces basta con que lean el cuento una sola vez; preparan su versión escrita, que a eso se les enseña también, y se dedican a contar, entonces ya no necesitan el libro, ya no necesitan estarse desgastando, está pensado todo así. Esto se imparte los lunes en el MUAC, los miércoles en el Chopo y los viernes en Tlatelolco, en las tres sedes de 10:00 a 14:00 hrs. Me preguntaron primero en la Coordinación "¿por qué pones ese horario?" Porque muchas abuelas y abuelos van a dejar a sus nietos a la escuela y de regreso en vez de irse a hacer macramé se van conmigo, y salen a las 2 de la tarde para que les dé tiempo de recoger a sus niños. Bueno, además de la capacitación de docentes que nos da IBBY, IBBY tiene la mejor biblioteca infantil y juvenil que hay en este país, junto con la biblioteca de Oaxaca, entonces los abuelos, mientras se están capacitando con nosotros, la Coordinación compra acervos, que tienen cada una de las sedes, cada generación (porque con mucho orgullo estamos terminando la sexta generación) cada generación tiene 125 títulos distintos y hay préstamo de libros a domicilio. Pero una vez que salen y que ya tienen su proyecto personal, como el programa les da una credencial, con esa credencial siguen siendo miembros de la biblioteca BS de *IBBY México/A leer,* entonces pueden ir para su trabajo, pueden ir semanalmente o cada quince días a sacar libros prestados de ahí y pueden hacer su proyecto. Porque una vez que salen de la capacitación de Abuelos Lectores y Cuentacuentos salen, en su mayoría, con un proyecto propio, y si no es propio se van uniendo a diferentes proyectos que ya llevan algunas personas. Y me complace decir que en este momento hemos capacitado 624 abuelos que están leyendo, porque la Coordinación no se concreta nada más a sacar lectores dentro de la universidad, se ha propuesto a crear lectores de ser posible en todo

el país, pero cuando menos en esta ciudad. Si algún día van ustedes a Xochimilco un fin de semana y tienen suerte, hay una abuela de la primera generación, Pilar, que lee para los que van en las trajineras, hay lectores en las estaciones del metro, hay en las guarderías, hay en los asilos. Me acaba de escribir esta mañana una abuela que ya se le concretó su proyecto en el Hospital de Psiquiatría porque descubrieron que la lectura les renueva las neuronas a los enfermos, entonces van concretando proyectos, estos abues que me vinieron a hacer el fuerte en vez del *power point*, ellos acaban de abrir en una unidad habitacional que se llama Interamericana, un proyecto cuyo nombre le pusieron ellos *Tertulias cuenteras.* Yo los acompañé a la apertura y la verdad es que van entusiasmando a la gente, cada vez más gente está leyendo, pero son programas a largo plazo, con *Regaladores de Palabras* llevó 5 años y con los *Abuelos* llevo 3, vamos a abrir la séptima generación en febrero, les voy a dar un teléfono, si alguien quiere apuntar, es aquí en la Coordinación de Difusión Cultural, se abre la convocatoria oficial en febrero, pero ya para ese mes está cubierto todo, tengo una lista de espera enorme. Nada más que sí se privilegia a la gente de la universidad, tengo muchísimos maestros jubilados, tengo investigadores, tengo ahora una maestra de Divulgación de la Ciencia del Universum, o sea hay muchísima gente de la universidad que se ha capacitado y que sigue con el programa. El teléfono es 5622-6959, de 2 a 6 de la tarde en días hábiles, pensarán que qué exquisita soy de poner esos horarios, pero es que me dieron un chico de servicio social, tampoco les puedo dar el nombre porque me lo cambian cada seis meses, cada generación tengo uno nuevo. Bueno la verdad de las cosas es que, como ven, me entusiasma muchísimo porque los resultados me parecen francamente maravillosos. Así es que yo sí pediría un aplauso para la Coordinación de Difusión Cul-

tural de la UNAM que ha pensado en todos estos detalles. Si no empezamos con la lectura desde la carreolita, después les llegan unos que se me quejan las maestras y me dicen "Edna, no sé qué hacer con ellos", y les digo es que hubo un vacío, no había libros infantiles lindos, y ahora hay verdaderas joyas, no estaba este ímpetu por promover la lectura y se hacía muy poco, y entonces luego los papás se iban a trabajar, se quedaban con los abuelitos y los abuelitos los sentaban frente a la tele, entonces ese vacío lo están sintiendo los maestros ahora, pero si empezamos como ya empezamos en la Coordinación con estos programas que son integrales los dos, van a ver qué generaciones vamos a tener, de lujo. Así que muchas gracias!!!

Cerró con la participación Leobardo Benítez Carreño, abuelo lector.

Video disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=dqEuvKrbauo

Alfabetización informacional y promoción a la lectura para adultos mayores. Experiencias que enriquecen el dialogo y el aprendizaje intergeneracional

CELIA MIRELES CÁRDENAS
RITA SALDIVAR HERNÁNDEZ
MARTHA IMELDA SANDOVAL CABRERA
Universidad Nacional de San Luis Potosí

INTRODUCCIÓN

La irrupción avasalladora de las Tecnologias de la Informacion y de la Comunicación (TIC) en todas las actividades diarias del ser humano, tiene como consecuencia que la sociedad viva en un esquema de permanente cambio al cual hay que adaptarse de la forma más rápida y pertinente posible. No obstante, los procesos de aprendizaje no se realizan tan rápidamente, sobre todo cuando se ha transitado por modelos tradicionales de enseñanza y el contexto en el que se vive evoluciona de manera desigual.[1]

1 Con relación al uso y acceso de Internet en el 2011, México tenía un nivel muy bajo de usuarios por cada 100 habitantes por países, como se observa en el *Cuadro 1*.

Es indudable que la importancia de estar actualizados en información crece y acceder a ella requiere de un adecuado manejo de los medios tecnológicos, lo cual resulta más bien complicado para las personas de 60 años o más, quienes se han convertido en un sector vulnerable debido a estas barreras tecnológicas, laborales, económicas y educativas que ahora enfrenta, a lo cual hay que agregar una cierta pérdida en su autonomía y su salud personal.

Como resultado de este estado de cosas, este sector social se encuentra con importantes desventajas en materia educativa para acceder a las TIC. Cifras del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) refieren que en el 2012 existía un rezago educativo del 38.5% en la población mexicana de 15 años y más, donde 32 338 926 de personas eran analfabetas y muchas de ellas habían abandonado la educación primaria *y/o* la secundaria.[2] Lo anterior aunado a que, del 43.5% de la población total que hoy tiene acceso a Internet, el 4% es mayor de 55 años. Esto ubica a este grupo de personas del que hablamos en una situación de alta marginación social, pobreza, desigualdad e incluso discriminación, todo lo cual se juega en detrimento de la pérdida de oportunidades para llevar una vida digna.[3]

En este contexto, se trata de fomentar la lectura como competencia básica que promueva la alfabetización tradicional y la informacional que requiere el esquema de vida global, se quiere ofrecerle a este sector una oportunidad, como grupo vulnerable de personas, que lo ayude a lograr una cohesión intergeneracional y una formación tecnológica, como la que requieren las sociedades actuales; una formación humana que les permita hacer frente a las desigualdades y la in-

---

2 *Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre de 2012.* Disponible en http-//www.inea.gob.mx/ineanum/pdf/rezago_2012 - 16abrill 3.pdf

3 *Cuadro 2.*

seguridad, y el cambio de valores éticos a los que se enfrenta en el mundo de hoy.

Alfabetización informacional y los adultos mayores

La evolución de los soportes informativos potenciados por la aplicación del desarrollo tecnológico ha ocasionado que el concepto tradicional de la alfabetización que incluye hoy el saber leer y escribir, se traslade hacia otros ámbitos, y que se hable de una multialfabetización a la cual se debería integrar una persona si quiere incorporarse a los esquemas de vida del siglo XXI. Por tanto se podría decir que Alfabetizar es formar a cualquier sujeto en los códigos y significados de la cultura, educarlo para que esté en condiciones de entender y comunicarse a través de cualquier forma expresiva de la cultura humana, sea escrita, impresa, visual, oral digital, auditiva, etc.[4]

Estas nuevas alfabetizaciones aluden tanto al desarrollo de conocimientos y habilidades que llevan a saber utilizar contenidos a partir de la decodificación, interpretación y apropiación de la información, como a saber hacer; es decir, poder elaborar nuevas producciones a partir de los conocimientos adquiridos. Dentro de éstas la Alfabetización Informacional que proviene del sector bibliotecario, y que se refiere al proceso que se lleva a cabo para desarrollar competencias que permiten identificar una necesidad informativa, localizar, seleccionar, recuperar, evaluar, producir, compartir y divulgar información en los diferentes formatos y medios con el apoyo

---

4 M. Area Moreira; Gros Salvat B.; Marzal García; Quismondo M.A. (2008), *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y de la comunicación*, p. 11.

de las TIC y bajo un esquema ético de valores.[5] Este proceso incluye además, la capacidad de aprender a aprender, de adaptar estas competencias a los distintos ámbitos personales, educativos y laborales que se presenten a lo largo de la vida, de tal forma que se conviertan en una práctica de actualización permanente y cotidiana.

Lograr esto requiere de la participacion de diferentes entidades gubernamentales, sociales y educativas, además de una infraestructura informativa que permita la realizacion de proyectos acordes con cada contexto y nivel escolar. Por ello en algunos entornos se habla de conformar una cultura informacional que integre estos elementos para propiciar la construcción de ambientes de aprendizaje, basados en métodos actuales de trabajo con tecnologías, con información y en redes colaborativas.[6] Sin embargo, los niveles de alfabetización tradicional e informacional, así como el acceso y uso de las TIC como el internet, computadoras, tablets, reproductores y otros dispositivos digitales, son diversos y desiguales entre los distintos grupos. Factores como el origen familiar, el nivel cultural y educativo, la edad y las condiciones socio económicas propician que se hable de una brecha digital para denominar este nuevo tipo de exclusión social.

El sector que integra a las personas de 60 años o más es uno de los grupos que mayor riesgo de marginación tienen al presentar una serie de desventajas generadas además de las ya mencionadas, por la vulnerabilidad que con lleva el proceso de envejecimiento. Se requiere de acciones que complementen tanto la alfabetización tradicional como las nue-

---

5 Competencias entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores.

6 *Cultura informacional*. Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

vas competencias digitales para las cuales la educación previa formal no proveyó acceso.

El concepto de alfabetización al que tuvo acceso el sector aquí implicado, se basó en una competencia de lectura y escritura de materiales impresos y en una interacción personal. Pero el impacto de las tecnologías hace que el concepto se amplíe y ahora incluya otras nociones donde ser alfabeto no implica ser capaz de comprender y representar un discurso argumentativo textual, sino ser capaz de aplicar eficazmente los usos múltiples de la lectura y escritura, según los medios y el entorno.[7]

En este contexto la prioridad no yace en la formación para manejar herramientas tecnológicas por sí mismas, sino más bien en la comprensión de la utilidad que pueden tener estos medios para satisfacer necesidades de comunicación, hoy tan importantes, como localizar a un antiguo familiar o amigo, o para realizar trámites: médicos, bancarios, gubernamentales y otros, o para desarrollarse personalmente dándole continuidad a la educación formal obtenida. El propósito es que esta enseñanza-aprendizaje sea un proceso para toda la vida.

La educación formal de adultos se ha realizado de formas diversas conforme al desarrollo histórico y geográfico de cada país y/o región en el mundo. Así, a partir del siglo XVIII se crearon en Inglaterra instituciones para enseñarles a las personas un oficio para la superación personal, y a mediados del siglo XIX se instituyeron en Francia las "Clases de adultos" y una "Asociación Politécnica de Instrucción Popular" así como "Cursos para adultos en las alcaldías de París". Posteriormente, en el siglo XX se realizaron

7 M. Area Moreira; Gros Salvat B.; Marzal García – Quismondo M.A. (2008), *op cit*. p. 148.

acciones encaminados a la formación para el trabajo,[8] pero es sin duda alguna el término de la Segunda Guerra Mundial cuando diversas asociaciones como la UNESCO en 1949 declararon que estas acciones eran una forma de desarrollar plenamente al individuo en lo personal y lo social, y como un mecanismo contra las desigualdades.[9] Lo anterior ha dado paso a la realización de diferentes conferencias internacionales en las que se reconoce la importancia de la integracion de personas adultas a esquemas de educación formal como un proceso continuo y permanente, como derecho humano básico para la democratización y para determinar el desarrollo armónico de la persona, de tal forma que le permita adaptarse a este mundo cambiante, así como un vehículo necesario para tener un dominio hábil de las TIC.[10]

En México, el término de la Revolución en 1921 supone el inicio de esfuerzos gubernamentales encaminados al fomento educativo, pero fue hasta 1984 cuando se creó el INEA con la finalidad de erradicar el analfabetismo en el país. El tema ha tenido avances y retrocesos que no han permitido esta erradicación debido a un conjunto de factores entre los que se encuentra el propio sistema educativo y el crecimiento de la pobreza, y la pobreza extrema que afecta de manera especial a la población analfabeta. En la actualidad, para dar cumplimiento al objetivo 3.2 del Plan Nacional de Desarrollo, que busca garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, la SEP busca crear una Universidad de la Tercera Edad, acción que se suma a iniciativas estatales que promue-

---

8 Ramírez, V. L. ; Víctor Ramírez, A. C. (2010) "Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo ¿avances o retrocesos?", en *Tiempo de educar*.

9 M. Area Moreira; Gros Salvat B.; Marzal García – Quismondo M.A. (2008), *op cit* p. 152.

10 *Idem* p. 153.

ven la atención a este sector a través de cursos, diplomados y licenciaturas.[11]

Competencia lectora, base para el desarrollo de otras competencias

La lectura se contempla como un primer componente de la alfabetización en información puesto que permite el desarrollo de habilidades de síntesis, análisis y razonamiento, las cuales se desarrollan bajo un esquema de comprensión lectora, esto se posiciona como la competencia básica a partir de la cual se pueden desarrollar otras competencias y permite que las personas conectadas en entornos digitales puedan aprender a comunicarse, crear y difundir sus propios conocimientos en estos medios de forma crítica, creativa y reflexiva.

Las experiencias metodológicas de la educación formal y no formal para adultos, convergen en que el planteamiento de los contenidos debe considerar los saberes y conocimientos de las personas, al reconocer que a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender. Por tanto, se recomienda el uso de métodos y técnicas basados en la participación, como el diálogo y el trabajo grupal, que permitan analizar la realidad inmediata y global, metodología que se encuentra estrechamente ligada con las acciones que tienen que ver con la promoción y animación para la lectura.

---

11 Creará la SEP universidad para los adultos mayores. En http://www.milenio.com/politica/Creara-SEP-universidad-adultos-mayores_0_136786465.html./ Para 2014 la Universidad de la experiencia para adultos mayores. En http://www.youtube.com/watch?v=bCBwXDVJb8c; Publicado el 26/06/2013/ Como resultado del convenio de colaboración entre el Instituto Nacional de las Personas Mayores INAPAM y la Fundación "Paula Briones" fue inaugurada la Universidad Mexicana para Personas Mayores. En http://www.presidencia.gob.mx/se-inaugura-la-universidad-mexicana-para-personas-mayores/

Cuevas y Marzal establecen que existe una estrecha asociación entre la competencia lectora y el placer por la lectura, lo cual viene a avalar el planteamiento de que la alfabetización informacional alienta la lectura; por tanto se hace imprescindible diseñar modelos que contemplen la promoción para la lectura como eje vertebrador de su funcionamiento.[12]

Actividades con adultos mayores en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Según cifras del Instituto Nacional de Estadistica y Geografía (INEGI), San Luis Potosí es el octavo estado del país con mayor porcentaje de adultos que tienen 60 años o más: aproximadamente 10% de su población total, que es de 2 585 518 personas.[13] El promedio de escolaridad es de 8.3 años y el rezago educativo es de 43.6%. Dentro de este contexto, es preocupante observar que los grupos de 50 -59 años (127 680), y de 60 y más (221 758) representan el 45% de la población con rezago educativo. (*Cuadro 3*). En este contexto, la UASLP es la principal institución de educación superior en el estado que cuenta, dentro de su oferta educativa, con la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) y con un Sistema de Bibliotecas (SISBIB) conformado por 21 unidades de información.[14]

12 A. Cuevas Cerveró; Marzal García-Quismondo, M. A. (2007), “La competencia lectora como modelo de alfabetización en información”, en *Anales de Documentación. Revista de Biblioteconomía y Documentación*, Vol. 10.

13 *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de la tercera edad. Datos de San Luis Potosí.* (2013) INEGI.

14 Existen 116 bibliotecas públicas, especializadas y escolares en el estado. Patrimonio cultural y bibliotecas. Bibliotecas por entidad federativa 2004 -2013.

La Universidad realiza diferentes actividades culturales dirigidas hacia adultos mayores, quienes cuentan con una participación importante de administrativos y docentes jubilados. Haremos referencia aquí a las acciones que se llevan a cabo en la ECI y en la Biblioteca Pública Universitaria.

De esta forma, la Licenciatura en Biblioteconomía (actualmente Bibliotecología), se ofrece desde el año de 1980 y sus egresados se han incorporado principalmente a instituciones educativas del estado y de la región centro del país. El actual programa educativo data del 2006 y se basa en el modelo de competencias, y tiene declaradas seis áreas de formación: Organización Documental, Investigación, TIC, Patrimonio Documental, Gestión de la Información y Servicios de Información Documental.[15]

Dentro del área de Servicios, en el 7º semestre de la Licenciatura en Bibliotecología se imparte la asignatura "Usuarios de la Información", cuyo objetivo es Diseñar programas de formación de usuarios en el uso de los servicios y recursos de información documental, tomando como base las características y necesidades de información de las diversas comunidades usuarias. Se aplican aquí diversas metodologías con la finalidad de fomentar las habilidades de comunicación, creatividad, innovación, capacidad de análisis, síntesis y evaluación y trabajo en equipo, así como actitudes de apertura, respeto y ética profesional.

En este marco, y a partir de la integración como alumno de Jairo Cristóbal Norato Franco, fundador del programa "Nietos Lectores", se han realizado actividades dirigidas a la comunidad adulta, en principio a la que reside en asilos, casas hogar y familiares de los alumnos, las cuales fueron creadas con el doble objetivo de: Generar convivencia entre estos

15 Escuela de Ciencias de la Información.

dos agentes sociales, y de que los alumnos implementen de forma práctica lo aprendido en clase.

De esta forma se invita a los adultos a que asistan a la Escuela y una vez en el espacio universitario, se les brinda la bienvenida explicando el objetivo y finalidad de la entidad y de la licenciatura, para posteriormente llevar a cabo un acompañamiento de lectura, escucha y visita guiada a las instalaciones de la Biblioteca del Campus. En todo el proceso, los alumnos se hacen cargo de las actividades, desde ir por los adultos a los asilos, hasta llevarlos de regreso. En estas actividades, la metodología de formación utilizada incluye conferencias y pláticas de sensibilización hacia esta población, que hacen los profesores de la misma escuela, así como la capacitación a partir de pequeños talleres relacionados con el trato con los adultos mayores: 1. ALFIN en adultos mayores; 2. Lectura en voz alta; y 3. Sensibilización y escritura con adultos mayores.

Importante es mencionar que los resultados obtenidos incluyen la participación y publicación de las experiencias en eventos nacionales pero, sobre todo, la sensibilización de los jóvenes sobre el compromiso que tienen con esta parte de la sociedad, lo que ha motivado que se amplíe el número de alumnos y adultos mayores interesados en estas actividades, ya que se han integrado familiares de los alumnos a petición de ellos mismos, quienes han vislumbrado estas acciones como una forma de mostrar lo que están estudiando, aplicar lo que saben y, sobre todo, como una forma de convivir con sus seres cercanos.[16]

Por su parte, la Biblioteca Pública Universitaria (BPU) fundada en 1877 forma parte del SISBIB, y sus servicios bibliotecarios de información se brindan para alumnos de preparatorias incorporadas a la UASLP, la comunidad universitaria

16 Las referencias se agregan en la parte correspondiente de este documento.

y el público en general. Entre sus servicios, la Formación de Usuarios y Fomento a la Lectura y la Cultura se oferta con la finalidad de promover en los usuarios una cultura de acceso, y el uso y la evaluación de la información que favorezca el aprendizaje. Por ello desde el 2003 se realizan presentaciones de libros, participaciones en eventos culturales y talleres para todo público y de forma gratuita. En importante mencionar que el personal de la biblioteca se conforma de doce personas, nueve de ellas profesionales bibliotecólogos egresados de la misma Universidad.

Las Bibliotecas son espacios ideales para fomentar el autoaprendizaje y la actualización permanente de diferentes sectores sociales, por lo que, con base en las directrices internacionales sobre alfabetización informacional de la IFLA, se desarrolló el programa de Formación de Habilidades Informativas para la Ciudadanía enfocado a Adultos Mayores, un tipo de usuario que asiste con regularidad a la biblioteca y que cuenta con el deseo de seguir en constante aprendizaje. El programa pretende contribuir en la reducción de la brecha digital y generacional y permitir la inclusión de las personas a la sociedad del conocimiento mediante la utilización de las TIC y la adquisición de competencias para buscar, evaluar y usar la información de una forma eficiente y eficaz, de tal manera que les proporcione un aprendizaje autónomo.

El programa consta de dos talleres presenciales con metodologías que favorecen la implicación del sujeto en su proceso de aprendizaje y en la resolución de problemas y el uso de la información, así como en el trabajo colaborativo y los grupos de discusión, de tal forma que los usuarios sean capaces de autoevaluar su proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos.

Círculo de lectura "Bufet filosófico"

Se inicia en 2006 y tiene por objetivo crear de manera amena el dialogo, la discusión y el intercambio de conocimientos filosóficos con el fin de reflexionar sobre su uso en la vida diaria. Al leer partes de un mismo libro, impreso o electrónico, se comentan las impresiones y opiniones para fomentar la reflexión y generar una crítica acerca de los diversos temas que se tratan. Asimismo, se brinda un espacio para que las personas especializadas y los autores expongan sus libros o brinden conferencias, lo cual permite ampliar los temas y obtener una retroalimentación constante. Este taller cuenta con una gran asistencia de participantes, en su mayoría maestros o personal jubilado de la UASLP, así como también público en general, y actualmente se han integrado jóvenes. El instructor es promotor de lectura del Programa de Salas de Lectura de Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Taller de computación básica para adultos mayores

Este taller está compuesto por dos módulos que abarcan una introducción sobre el manejo de la computadora y el sistema operativo; y sobre la utilización de internet, el uso del correo electrónico, las redes sociales y las páginas de dependencias gubernamentales; así como la realización de estrategias de búsqueda de información.

Al elaborar los contenidos y ejercicios se tomó en cuenta la experiencia brindada por el INEA sobre el tema, la cual brinda pautas para que el adulto aprenda a utilizar de manera autónoma la computadora, así como la forma de dirigirse, y les explica a las personas adultas, con un lenguaje sencillo, el vocabulario informático mediante comparaciones de cosas

que se utilizan en la vida diaria para facilitar su comprensión. Los grupos son muy reducidos para que los instructores puedan atender cada una de las dudas y se termina la sesión con un ejercicio de lo que se vio ese día. Los adultos pueden asistir cualquier día al área de cómputo de la biblioteca para seguir practicando lo que se ha visto en el taller.

La experiencia obtenida en la UASLP evidencia un interés de parte del profesional y estudiante en Bibliotecología por realizar estas actividades con los adultos mayores, pues detectan la necesidad y se dan cuenta que la profesión es un enlace fundamental para lograr la inclusión social y digital de este sector.

Reflexiones finales

Al analizar las actuales tendencias económicas de acceso a internet y las demográficas, se hace evidente que el sector de adultos mayores representa una vertiente de oportunidades para la investigación y la acción no sólo en el futuro, sino en el presente inmediato en un país que pretende modernizarse y alcanzar una inclusión social, económica y tecnológica propia del siglo XXI. Aprender de las experiencias desarrolladas en otros contextos y adaptarlas a la realidad nacional es un gran desafío para la sociedad en su conjunto, al requerir la elaboración de políticas y acciones para mejorar la infraestructura educativa y tecnológica a partir de la cual se puedan garantizar los derechos civiles, y mejorar la seguridad social, la salud y la educación de esta población.

Es importante tener presente que construir una sociedad informada e incluyente es un proceso que requiere la interacción de distintos sectores que permitan abrir un abanico de actividades articuladas y permanentes de formación for-

mal y no formal. En este contexto, los entornos universitarios son propicios para la generación de proyectos que generen oportunidades para que las personas mayores puedan continuar su proceso formativo e interactuar, desde su criterio y experiencia, con distintas comunidades de forma presencial y a partir de los medios digitales de comunicación, lo cual enriquece los procesos educativos y culturales de cualquier comunidad.

La concepción humanística y la experiencia obtenida por la ciencia y práctica bibliotecológicas han sido sumamente importantes para ayudar a conformar una ciudadanía alfabetizada en información, por lo que la participación de los bibliotecólogos para diseñar, coordinar y optimizar la actividades de formación digital para este sector, así como de las instituciones democratizadoras de la cultura, como son los archivos, museos y bibliotecas públicas, ha permitido optimizar las acciones desarrolladas en cada entorno.

Por último, recordemos que se vive un cambio de época en donde los procesos de alfabetización Informacional son indispensables para lograr el intercambio intergeneracional de conocimientos y experiencias en un marco de comunicación, compromiso y respeto.

Referencias y fuentes de información

Biblioteca Pública Universitaria (UASLP). En http://bpu.uaslp.mx/

Declaración de Túnez sobre bibliotecas, lectura y dialogo intergeneracional, (2011), IFLA. Disponible en www.ifla.org/files/.../Tunis-declaration-spanish.doc

Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP. En http://www.eci.uaslp.mx/

Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de la tercera edad. Datos de San Luis Potosí. (2013), Instituto Nacional de Estadística y Geografía. San Luis potosí. Disponible en http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/adultos24.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. En http://www.inegi.org.mx/

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En http://www.inea.gob.mx/

Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. En http://www.inapam.gob.mx/

Marín Gutiérrez, I; Tirado Morueta, R; Hernando Gómez A. (2013), "La competencia mediática en personas mayores", en *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, (vol 2., núm. 2).

Norato Franco, J. C.; Muñoz de la Peña, M.C. (2013), "Nietos Lectores: Re-despertando el gusto de la lectura en adultos mayores", en *XLIII Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía. Las bibliotecas ante las nuevas demandas sociales*, México: AMBAC.

Martínez Muñiz, M de G. (2013), "Políticas de Información para Adultos Mayores", en *Políticas de Información en la Sociedad de la Información: visiones y reflexiones*, Egbert Sánchez Vanderkast, coordinador. UASLP (en Prensa).

Anexos

Cuadro 1

Usuarios de Internet por cada 100 habitantes por países seleccionados (2011)

América		Europa		Asia y Oceanía	
Argentina	47.7	Alemania	83.0	China	38.3
Brasil	45.0	España	67.6	Corea	83.8
Canadá	83.0	Francia	79.6	Japón	79.5
Chile	53.9	Italia	56.8	Malasia	61.0
Colombia	40.4	Países Bajos	92.3	Singapur	75.0
Estados Unidos de América	77.9	Reino Unido	82.0	Australia	79.0
México	**34.3**	Rusia	49.0	Nueva Zelanda	86.0
Panamá	42.7	Suecia	91.0		
Perú	36.5				
Uruguay	51.4				
Venezuela	40.2				

Fuente: INEGI. Disponible en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=tinf142&s=est&c=19452

Cuadro 2

Usuarios de Internet en México 2013 por grupos de edad

Grupos de edad	Absoluto	Porcentaje	Grupos de edad	Absoluto	Porcentaje
6 a 11	5 393 665	11.7	35 a 44	6 070 250	13.2
12 a 17	10 876 958	23.6	45 a 54	3 750 549	8.1
18 a 24	9 622 940	20.9	55 años y más	1 987 351	4.3
25 a 34	8 324 737	18.1			
Total: 46 026 450 personas; 43.5 %					

Nota: Cifra preliminar de abril de 2013. Fuente: INEGI
http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=tinf214&s=est&c=19446

Cuadro 3

Rezago educativo en la población de 15 años y más en SLP

POBLACION TOTAL: 2,585,518 HABITANTES AL 2010					
Población Total de 15 años o más		Analfabetas	Sin primaria terminada	Sin secundaria terminada	Rezago total
1 775 954		140 467	268 503	365 818	774 788
Cifras del rezago educativo por grupo de edad en SLP al 2010					
50-54	112 519	11 210	28 919	28 231	68 360
55-59	87 476	12 660	28 092	20 568	61 320
60- 64	72 960	14 579	26 671	15 712	56 962
65 y más	185 016	62 466	74 196	28 134	164 796

Fuente: Rezago de la población de 15 años y más en rezago educativo del censo población y vivienda, 2010. Por género y grupos quinquenales de edad. San Luis Potosí. INEA. Disponible en

http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rez_censo_edos/rez_eyg_slp.pdf

Garabatos, Tramoyas y Letras. Una experiencia en la formación de promotores de lectura

María Guadalupe Flores Grajales
Universidad Veracruzana, México

Las palabras engatusan y repelen.
Edulcoran y amargan, perfuman y apestan.
Más vale que conozcamos su fuerza.
Álex Grijelmo

El ingreso a la universidad supone no sólo un paso adelante en nuestra formación y un posible ascenso social, sino lo más importante: la entrada a una comunidad intelectual que al menos idealmente se define por su apertura crítica y la libre discusión de un universo de temas desde prácticamente todas las perspectivas.

Independientemente de la disciplina que se ejerza, o en la que nos vamos involucrados como profesionistas, la formación lectora constituye un vehículo privilegiado para hacerle llegar el conocimiento a un amplio número de personas y esperar de ellas una retroalimentación para asegurar el movimiento vital de las ideas, las cuales si no se socializan y se ponen a prueba bajo la luz de otras inteligencias –ya sea para su aprobación, refutación o enriquecimiento– no pueden germinar ni florecer.

Leer y, por supuesto, al hacerlo de manera crítica y reflexiva, permite alcanzar una serie de metas ligadas a la vida profesional que empiezan desde la fase misma de la preparación universitaria en donde el estudiante se ve obligado a expresarse por escrito, o a hacer de la práctica de lectura y escritura un soporte substancial en su estancia universitaria. Por tanto, la comprensión lectora supone una competencia lingüística más o menos desarrollada que hace posible que el estudiante interactúe con el texto para identificar sus marcas, palabras, enunciados, con el objeto de reconocer el sentido global haciendo inferencias, llenando información y elaborando hipótesis de significados que se comprueban o reformulan en el proceso de la lectura. La comprensión lectora, al igual que la comprensión oral (auditiva) es una actividad receptiva, más no pasiva; implica la relación intrínseca texto-lector.

Leer en la educación superior, no es hacer una decodificación ni la reproducción literal de un mensaje, consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, que requiere de habilidades específicas.[1] Dicho mecanismo articula un cuestionamiento de la propia persona y de su entorno; con esto, el estudiante puede crear una visión propia sobre lo que observa y enriquecer grandiosamente su formación académica. Parece obvio decirlo, pero el estudiante universitario, aparte de poseer las diferentes teorías y metodologías básicas de su área de estudio, debe edificarse como un "ser" reflexivo, con la capacidad suficiente para desentrañar los posibles enigmas que pudiera generarle su entorno o, en dado caso, colaborar a la cimentación de una sociedad más justa, plural y equitativa. Por tanto, dedicarle un amplio espacio a la formación lectora en el ámbito universitario no es para nada una tarea ociosa; por el contrario,

---

1 Humberto Eco, *Tratado de semiótica general.*

debe ser un bastión fundamental en cualquier casa de estudios de nivel superior.

El tratamiento tradicional del acto de leer considera al texto como omnipresente, se somete el proceso de lectura a cuestionarios cerrados que tienen como objetivo la construcción de un bagaje cultural o la instauración de prácticas de análisis literario y gramatical. Con la intención de establecer el equilibrio con las otras destrezas (oír, hablar, escribir),[2] se propone una lectura-sentido que reserve espacio a la producción y a la comprensión oral; en resumen, hacer leer y hacer leer para comprender. Establecer una relación con lo escrito, sentir placer por la lectura y la escritura y abrir la posibilidad de hacer de ello un uso suficientemente dominado para que aporte satisfacción y eficacia en relación con la vida intelectual, así como también personal y profesional. Leer no consiste solamente en reconocer un conjunto de palabras, ni en poner en práctica los conocimientos fonéticos, léxicos, morfológicos y sintácticos hipotéticamente adquiridos en una lengua. Leer implica construir sentido; es leer entre líneas lo que se presenta para transformarlo en una representación cognitiva propia. En consecuencia, la lectura no sólo debe percibirse como un acto pasivo, en el cual el individuo se dedica a decodificar un texto, sino como un auténtico proceso

2 La comprensión auditiva consiste en desarrollar actividades de interpretación a partir de técnicas y estrategias por medio de las cuales se incorpora nueva información a la que ya dispone el estudiante, quien elabora nuevos conocimientos relacionando la información escuchada con la que posee, a fin de ampliar sus esquemas interpretativos. La producción oral permite expresar mensajes con elementos lingüísticos y extralingüísticos de manera coherente y que correspondan al contexto en el que se producen y al registro adecuado. La producción escrita, aunque es una actividad individual, es al mismo tiempo comunicativa, en la medida que cuando se escribe se tiene en cuenta al destinatario. Requiere del conocimiento más o menos amplio de la gramática, el léxico y recursos de puntuación para organizar las ideas y expresarlas coherentemente en la escritura.

de reelaboración de cada discurso con el objetivo de establecer una dialéctica concreta entre el lector y su objeto.

Para leer hay que echar a andar ciertas estrategias que rebasen el conocimiento mecánico de las palabras. A pesar de lo afirmado por la hermenéutica, el lector no se presenta virgen o vacío ante un texto. Se acerca a él con un bagaje previo, hecho de saberes, de saber-hacer y de saber-estar diversos. Es este bagaje el que interviene en la construcción de sentidos. Ante la lectura, el lector pone de relieve su estado afectivo y su intelecto. De ahí que resulte indispensable que las lecturas propuestas en la formación de lectores ejerzan cierta influencia que derive en una respuesta positiva del lector. Sin embargo, resulta demasiado ingenuo pensar que la sola elección de textos es una condición suficiente para la comprensión e interpretación de los mismos.

La comprensión de un texto depende del horizonte cultural del que dispone un lector. La competencia lectora se adquiere mediante la movilización de conocimientos según un cierto número de procesos mentales. Así, desde el primer instante de la lectura, el lector anticipa (a partir del paratexto) el contenido y la variedad textual; reconoce las palabras conocidas o emite hipótesis sobre el sentido de palabras desconocidas; selecciona entre las informaciones paratextuales, las únicas susceptibles de servir a la anticipación; las enlaza o infiere de ellas mentalmente las significaciones latentes. Al respecto, Wolfgang Iser señala: "Entendiendo el texto como un conjunto de señales, debe darse en la lectura un agrupamiento continuo de señales en una actividad elemental de estructuración [...] de manera que la lectura consiste en un proceso consistente de formación."[3] Este camino de forjamiento

---

3 Wolfgang Iser, "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en José A. Mayoral (comp.), *Estética de la recepción*, p. 156.

mencionado por Iser, nos coloca frente a la visión de un individuo capaz de construir conocimiento a partir de las propias herramientas proporcionadas por la lectura, es decir que cada señal del discurso escrito produce en el sujeto decodificador una suerte de reelaboración de su entorno y mecanismos por los cuales lo identifica. En consecuencia, el lector se coloca claramente frente a un universo semiótico que le brinda una serie de normas y conceptos con los cuales éste puede especular sobre sí mismo. No hay duda de que cada señal propone entonces una alusión a un ámbito de mayor espacio y, éste a su vez, le propondrá innegablemente otros tantos. Así, el acto de leer se transforma en una multiplicidad de reminiscencias, cada una de ellas con el aforo necesario para conjugar en el sujeto una gama inmensa de posibilidades, pero ancladas todas a un eje: el texto escrito.

En la teoría de Umberto Eco, un texto siempre está *incompleto* en la medida en la cual éste debe ser *actualizado* por el lector; no obstante, este mecanismo de actualización requiere un *lector modelo* con las posibilidades de interpretar cabalmente el discurso en cuestión.[4] Por tanto, al momento de organizar cualquier taller o curso con el objetivo de animar a la lectura, siempre hay que tomar en cuenta el hecho de construir individuos que adquieran dicho hábito, pero también estos individuos, al momento de la decodificación de un texto, aprehenderán diversos conocimientos y herramientas con la consigna de ampliar sus perspectivas filológicas. Es en este sentido que la promoción de la lectura reviste, a la vez, un amplio proceso de enseñanza-aprendizaje con el cual se garantiza la interpretación y, al mismo tiempo, es creado un sujeto con capacidades intelectuales más desarrolladas –las

4 Umberto Eco, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, pp. 73-87.

cuales, sin duda, le ayudarán notablemente en su desarrollo humano, académico y laboral.

Resumiendo, el proceso de lectura implica, por tanto, en su etapa representacional, retener los rasgos semánticos de la palabra en su léxico mental, reconocerlos al instante y asociarlos con una significación. Cuando el lector no dispone de la palabra en su léxico mental, la sustituye por procesos de hipótesis de sentido mediante la contextualización inmediata y amplia de la palabra o su morfología. El lector no retiene más que las informaciones pertinentes en función del contexto inmediato y amplio. En la etapa conceptual, el lector deja de reproducir para reconstruir, selecciona sentidos, ideas, conceptos. Reagrupa los datos en unidades significantes también más extensas. Por último, en su etapa proposicional, integrará los diferentes componentes de las superestructuras; echará mano de los esquemas de la narración, descripción, explicación, diálogo y argumentación.

Leer implica, invariablemente, aprender y crear otras realidades; de tal modo que la primera tarea consiste en estudiar ese mundo nuevo con la mayor atención, abordándolo como algo absolutamente desconocido, sin conexión evidente con los mundos que ya conocemos. Además, leer implica también, citando nuevamente a Iser, una serie de protenciones y retenciones que guían el rumbo de la decodificación e interpretación de un texto por parte de un sujeto. Este binomio genera una enorme riqueza en cuanto a la necesidad cognoscitiva de recuperar, recordar e integrar diversos asuntos relacionados tanto con la realidad más inmediata del lector como con un determinado saber enciclopédico, el cual deberá serle de sustento para el proceso de la lectura, y también le funcionará como una ampliación de su eje central epistemológico en cuanto a material empírico, científico y artístico se refiere.

A partir de marzo de 2011, estudiantes y egresados de la facultad de Lengua y Literatura Hispánica de la Universidad Veracruzana retoman el proyecto “Para leer la Biblioteca del Universitario”[5] y se inician círculos de lectura en varias áreas de la universidad. El interés fundamental de esta propuesta se ha centrado en enseñar a aprender a “mirar” los libros a partir de una dinámica que implique el acto de leer de forma específica, práctica, colectiva y dinámica. El proyecto tiene como objetivos abrir un espacio lúdico de promoción a la lectura y la escritura; generar la creatividad e imaginación, a través de la difusión de los libros que integran la colección “Biblioteca del universitario”; y abrir espacios en la construcción y distribución del conocimiento, así como participar en la formación integral de los estudiantes universitarios. Para ello, desde 2007 se han diseñado talleres de fomento a la lectura dirigidos a la población en general; se ha convocado a los estudiantes interesados en cubrir los créditos de servicio social, alumnos inscritos en la experiencia educativa “Técnicas y prácticas del español como lengua materna y lengua extranjera”, o bien que deseen acreditar la experiencia recepcional en la línea de investigación sobre enseñanza/aprendizaje de la lengua española; se han calendarizado reuniones de trabajo con los directores de las facultades y se han integrado grupos de trabajo multidisciplina-

5 Es pertinente acotar aquí que la “Biblioteca del universitario” nace en el seno de la Editorial de la Universidad Veracruzana en 2006 con el objetivo de fomentar en los estudiantes la pasión y el hábito por la lectura. Entre sus publicaciones se encuentran volúmenes *básicos* en cuanto al acercamiento con el mundo de la literatura se refiere. Esta meta coincide con buena parte de lo dicho ya en este artículo, es decir generar la cercanía entre el universitario y el mundo de los libros, lo cual produce siempre una revisión y proceso reflexivo sobre el entorno. A final de cuentas, este impulso editorial de gran magnitud es un hecho que representa el anhelo de una universidad por *contagiar* a sus integrantes de uno de los hábitos más regocijantes y constructivos para el individuo.

rios para instaurar talleres igualmente multidisciplinarios y darle cabida a las artes en general como apoyo estético para la comprensión y el disfrute de la lectura. Una primera fase consistió en realizar una campaña permanente de donación de libros (*Sácale jugo a la lectura*), con el fin de integrar un acervo documental que permita realizar actividades de actualización.

Posteriormente se han diseñado talleres de formación de promotores de lectura dirigidos a profesores, estudiantes y trabajadores de la universidad; la invitación se ha hecho extensiva a profesionales egresados que actualmente laboran en instituciones de educación media superior y superior con el objeto de integrar una RED de promotores, cuya tarea central es la de abrir círculos de lectura. En una segunda fase se ha privilegiado el diálogo con escritores e investigadores de la literatura a través de los programas: *Citas Textuales*, *Protagonistas de la narrativa mexicana siglo XX y XXI*, *Otoño y poesía*, *Cuatro mujeres, un camino: la literatura*. Cada uno de estos programas amplía la formación literaria, en el caso de los alumnos de la Facultad de Letras Españolas, pero también le propone, a estudiantes de diferentes áreas, una visión prolija y agradable sobre el acto de leer. De este modo la animación a la lectura en el ámbito universitario, más que ser una actividad rígida, se traduce en un dinamismo y empatía entre promotores y educandos.

Una tercera fase ha sido el diseño de dos experiencias educativas orientadas hacia la formación de lectores en el ámbito académico: la primera, dirigida a los profesores e investigadores, a través del Programa de Formación Académica que promueve la Dirección General de Desarrollo Académico; y la segunda, dirigida a los estudiantes como parte del catálogo del Área de Formación Electiva del Modelo Educativo Integra y Flexible.

Las estrategias que se han implementado se agrupan en dos ejes: cultural y social, que consideran la lectura como un acto de libertad y de placer; como comprensión e interpretación del mundo; como fuente de información y conocimiento; como intercambio cultural y como un factor que aumenta la seguridad para expresarse de forma oral o escrita. A final de cuentas, tanto profesores como estudiantes de la literatura, sabemos que nuestro trabajo al respecto de la crítica literaria consiste en establecer un diálogo directo con la literatura y en guiar a los *otros* por este camino. No obstante, este diálogo no existe en un espacio de silencio como podría imaginarse; por lo contrario, las estrategias de promoción de la lectura permiten un debate directo entre el texto y el sujeto decodificador, pero también entre éste y su cosmovisión, lo cual lo enfrenta de forma clara con la esencia del *hombre*.[6]

A partir del 2012, en las aulas de la Ex-unidad de Humanidades se llevó a cabo el curso de verano "Garabatos, tramoyas y letras" dirigido a niños y jóvenes de 3 años en adelante. "Garabatos, tramoyas y letras" es un proyecto que surgió con

---

6 Valdría la pena citar aquí lo dicho por Georges Stainer al respecto de la labor del crítico literario: "Así como trata de entablar el diálogo entre el pasado y el presente, del mismo modo el crítico procurará que se mantengan abiertas las líneas de contacto entre los idiomas. La crítica amplía y complica el mapa de la sensibilidad. Insiste en que la literatura no vive aislada sino dentro de una multiplicidad de contactos lingüísticos y oraciones. Se deleita en la afinidad y en el largo alcance del ejemplo. Sabe que las incitaciones de un talento o una obra poética superiores se desparraman de acuerdo con normas intricadas de difusión. [...] Tanto el crítico como el traductor se esfuerzan por comunicar un descubrimiento. "George Steiner, *Lenguaje y silencio* (Barcelona: Gedisa, 2003), pp. 24-25. Las funciones del crítico y del promotor de la lectura serían muy cercanas en este caso: el primero establece un *mapa* o una guía sobre el mundo de los libros, mientras que el segundo trata de inculcar dicho mundo en un determinado grupo de personas. De este modo, el estudiante de Lengua y literatura hispánica puede ampliar sus capacidades con la articulación de ambas labores en un mismo sentido: sumergir a los otros en el placer de la lectura a través del trabajo filológico.

la inquietud de continuar la labor de fomento a la lectura haciendo partícipes, con la misma importancia, a otras disciplinas artísticas como el teatro, la pintura, el cine, y el dibujo. La idea inicial partió de aquellos puntos que se identificaron en experiencias anteriores como propicios para el desarrollo de una sensibilización estética, especialmente en la apreciación de la lectura de textos artísticos. Este proyecto tiene como objetivo acercar a los niños y jóvenes a la literatura y la escritura a través de la observación crítica de su entorno, la creación de imágenes, y el conocimiento y la expresión de su cuerpo en la búsqueda por desarrollar habilidades cognitivas que le permitan a jóvenes universitarios y público en general, explayarse en una sociedad mutable; por tanto, el taller cuenta con tres bloques de destrezas: teatro, pintura y literatura que, a través de su carácter transversal, apuestan por una formación integral. Como fines secundarios se orientan hacia el reconocimiento del cuerpo como una herramienta comunicativa con los otros, una exploración del mundo que los rodea y una implementación de habilidades para la resolución de problemas. Dicho de esta manera parecería algo tedioso, pero no se trata de aturdir a los participantes con terminología o con definiciones complejas, más bien se trabajan estos aspectos por medio de actividades lúdicas. Indudablemente, esta apuesta le brinda una gran cantidad de experiencias al lector y le permiten entender el proceso de la decodificación de un texto no como algo aburrido o carente de diversión. Así, la combinación entre el teatro y –como se verá más adelante– la pintura son ejes paradigmáticos idóneos para generar una postura más entusiasta en cada uno de los sujetos en quienes se promueve el acto de leer.

Para poder hacer un proceso extensivo de la adquisición de estas facultades catalogadas como objetivos, se inicia con ejercicios teatrales que les permiten a los jóvenes desinhibir-

se, de tal forma que pueden comunicarse de diversas maneras posibles: con palabras, gesticulación, onomatopeyas, ruidos, mímica y kinestesía. Al principio no fue fácil encontrar los ejercicios precisos que encendieran la chispa creativa y teatral de los participantes; pero a base de experiencia se determinaron ciertas actividades de las cuales no se puede prescindir, como la animalización, la creación de personajes a través de posturas y la improvisación de acciones. El resultado ha permitido una rápida integración grupal por medio del juego, estrategia que ha facilitado trabajar la formación ética, pues fortalece el trabajo de grupo, la confianza y el respeto colectivos.

Una vez adquirida la herramienta comunicativa a través de su cuerpo, se les permite explorar otros dos caminos comunicativos: la plástica y la literatura, uno convergiendo con el otro; así, mientras los jóvenes escuchan atentos las lecturas dramatizadas o el intento por nuestra parte de hacer de cuentacuentos, también pueden acceder a los diferentes materiales de pintura y a variadas técnicas que les proporcionan la confianza de plasmar en papel sus ideas. Proceso que posibilita una conexión con el entorno y que, al mismo tiempo, los afirma como individuos. Por ejemplo, durante la primera semana se llevaron a cabo actividades de presentación e introducción a las distintas disciplinas, todas vinculadas con el trabajo en grupo y con la expresión de la personalidad de cada participante en pos de la búsqueda y confirmación de una identidad. Así, se propusieron temas como "La mil y una noches: la meta ficción" en el taller de cuento, donde se observaron los elementos del relato y meta relato; "Trabajo del disfraz y personaje", en el taller de teatro, para hablar de los elementos que integran la construcción de sujetos (personajes) y sus atributos, lo cual permitió abordar el ámbito axiológico; "Claroscuro de una ciudad de cartón",

en el Taller de dibujo, ejercicio que permitió observar objetos y la relación de sus formas a partir de la luz y la sombra; y por último, "El retrato", en el Taller de pintura, como una introspección que les posibilita la reflexión en torno a la relación entre el yo con los otros y lo otro. En fin, actividades como la lectura de libros y textos pertenecientes a diferentes géneros; la generación de textos creativos; la adquisición de conocimientos básicos de dibujo y pintura; el reconocimiento de su cuerpo y de su entorno; la expresión corporal y el trastocamiento de los objetos; los elementos básicos del teatro y puesta en escena; la combinación de todas las disciplinas anteriores con otros medios de expresión como la música, el comic y el cine, le ha proporcionado a quienes han participado en este proyecto, el contacto con la lectura y, por supuesto con las actividades de producción oral y escrita, con la observación y la creación de imágenes, así como con el estudio del espacio y su transformación a través del cuerpo, medios de comprensión y expresión de la realidad. Cada una de estas estrategias no son meros artilugios para convencer al sujeto en cuestión de adquirir el hábito de la lectura, sino que disparan las posibilidades imaginativas de éste y le proponen, a modo de ejemplo, cómo el acto de leer es un hecho que devela múltiples expectativas sobre el hombre. Igualmente, son útiles herramientas para el proceso de impulsar la lectura en la medida en la cual el promotor es un ente activo, que puede participar de estos métodos y transmitir el regocijo por el acto de leer.

Una muestra del programa diseñado para el 2014, es la siguiente:

Primer grupo (niños de 3 a 5 años)			
Taller de Pintura I	**Taller de Dibujo I**	**Taller de Cuento I**	**Taller de Teatro I**
* Distinción de colores. * Mezcla de colores. * Textura de color. * Materiales y textura. * Estampa. * Autobiografía pictórica. * Pintura mural. * Retrato. * Paisaje urbano.	* Psicomotricidad fina. * Dibujo en línea recta y curva. * Dibujo de línea continua. * Figuras básicas. * Composición. * Dibujo de familia. * Dibujo de animales. * Paisaje urbano (tu casa) * Psicomotricidad gruesa. * Dibujo con gises y carbón. * Juego de luces y sombras (negativo). * Retrato. * Gestos.	* Espacios, formas y colores en el cuento “Cirilo”. * Figuras básicas y cuentos de animales. * Grande y pequeño: David y Goliat. * Collage de letras. * Onomatopeyas: juego de sonidos. * Las caperucitas y el color local. * La magia en los libros y “El vuelo de Apolodoro”.	* Animalización. * Espejo. * Lectura activa de un cuento. * Emociones y música. * Transformar objetos. * Representación de episodios de vida. * Escultor y arcilla. * De la imagen a la escena. * El imán. * Creación colectiva de una historia y su representación.

Segundo y tercer grupo (niños de 6 a 10 años y de 11 a 14 años)			
Taller de Pintura II y III	**Taller de Dibujo II y III**	**Taller de Cuento II y III**	**Taller de Teatro II y III**
* Mezcla de colores II. * Composición. * Figuras y colores. * Acuarelas. * Paisaje con acuarelas. * Acrílico. * Bodegón. * Pintura impresionista. * Pintura cubista. * Collage. * Retrato.	* Figuras básicas bidimensionales). * Dibujos orgánicos con figuras básicas. * Composición con figuras básicas. * Bodegón. * Juego de luces y sombras. * Volumen. * Dibujo de plantas. * Dibujo de figura humana (2 sesiones).	* “Galaor” y el caballero andante. * “Las mil y una noches”: historias que nunca terminan. * “Pateando lunas” ¿Qué quieres ser cuando seas grande? * Leyenda. * Mito. * Fábula. * Sinfonola de poemas. * Ilustración de texto. * Teléfono descompuesto de historias.	* Conociendo al vecino. * Diálogo a partir de una sola palabra. * El círculo de la exageración. * Aprender a intuir. * Narrar con la mirada. * Mosaico de ejercicios para la concentración. * El sí y el no. * Ejercicio de composición. * Proyección y representación. * Trabajo y puesta en escena.

Cuarto grupo (niños de 15 años en adelante)			
Taller de Pintura IV	**Taller de Dibujo IV**	**Taller de Cuento IV**	**Taller de Teatro IV**
* Mezcla de colores III. * Acuarela. * Acrílico. * Hechura de bastidores. * Óleo I (impresionismo, cubismo y figura humana). * Collage. * Retrato.	* Dibujo figurativo (movimiento). * Bodegón (composición). * Luces y sombras (volumen). * Figura humana. * Retrato. * Plantas y animales. * Paisaje. * Collage. * Estilización de formas. * Cartulinas de colores. * Plastilinas de colores. * Frutas y especias.	* El juego de los pronombres personales: conociendo los elementos del texto. * Contemos un cuento mexicano. * ¿Cruda realidad o espacios vivos? Descripción de espacios urbanos. * Los sentidos y las cosas. * Cervantes animado. * Hamlet y las esculturas parlantes. * Otros recursos: elaboración de comic. * Cortometraje de objetos.	* Conociendo al vecino. * Telegrafiando acciones. * Ejercicio de supervivencia. * Eje de las emociones. * Confrontación de objetivos. * El mentiroso convincente. * Paradigma visual. * Hombre-objeto. * Acercamiento al texto gramático. * Representación.

Actualmente, además de participar en los proyectos de la Facultad de Letras Españolas, está por concluir en la Escuela de Artes la propuesta de un proyecto de investigación y de creación. *Intuir y expresar* es el título del libro, resultado de la experiencia con los jóvenes artistas. El proyecto de publicación es muestra de un proceso que consistió en la lectura y comprensión de textos literarios y el deseo de los participantes por realizar adaptaciones en imágenes con base en técnicas gráficas desarrolladas en el taller de grabado. Con la ayuda de las disciplinas ya mencionadas y de distintas teorías estéticas como las expuestas por John Dewey y Benedetto Croce, entre otras, se elabora la ilustración de textos.[7] El trabajo que aparecerá en dicha publicación se ha dividido en tres secciones: la primera acerca al lector a las técnicas de grabado utilizadas en la producción de las ilustraciones; la segunda corresponde a la descripción del proceso de comprensión lectora que se llevó a cabo en el taller de fomento a la lectura en comunión con las teorías estéticas consultadas y, por último, una reflexión en torno al resultado de la experiencia: la obra literaria ilustrada. (Ampliar un poco más esto en cuestiones teóricas)

Ya para terminar, sólo me resta decir que es evidente la necesidad de un acercamiento a la literatura en nuestro tiempo; México es un país que necesita de lectores, gente capaz de producir razonamientos críticos. Sin esta crítica que permita el fluir de pensamientos y emociones, un país se estanca, y si un país se estanca, el futuro no es muy prometedor. Considero que un acercamiento lúdico a la literatura puede resultar un apoyo bastante afortunado para el avance intelectual y cultural en nuestra sociedad, puesto que el individuo,

---

7 Benedetto Croce, *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*; John Dewey. *El arte como experiencia*.

al tener una experiencia estética ante el libro, accede a un conocimiento significativo que proyectará en su entorno y en sus relaciones intersubjetivas, lo cual nos llevará a convertirnos en críticos de nuestro propio acontecer. Empero, es de nuestro conocimiento que la propuesta anterior no es tarea fácil, en este sentido, nos preocupamos por seguir uniendo esfuerzos, ya que también tenemos la certeza de que sólo trabajando en equipo podemos cumplir exitosamente con la comunidad.

Para Vladimir Nabokov, un buen lector es aquel que tiene imaginación, memoria, un diccionario y cierto sentido artístico. Quienes participamos en este proyecto, utilizamos el término *lector* en un sentido más amplio. Aunque parezca extraño, los libros no se deben leer: se deben releer. Un buen lector, un lector activo y productivo, es un "relector". Un buen lector juega con el lenguaje, se divierte y entretiene con las ideas, puesto que la combinación de letras y palabras puede convocar a la risa y a la fantasía. Jugar con el lenguaje permite restarle algo de solemnidad a la palabra y, por tanto, enfrentar con valor el permanente miedo a leer y, por supuesto, a escribir.

Finalmente, diremos que leer es pensar, resolver problemas, es saber obtener información de distintas fuentes, construir el significado del texto, es establecer un diálogo con el autor, evaluar su confiabilidad y reconocer la tendencia del mismo, con el objeto de que el lector pueda sustentar su propia posición frente a los materiales escritos.8 Como afirmó Mijail Bajtín: "Todos somos autores en el momento que leemos".[9]

---

8 "Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana", en *Inducción a la docencia en la Universidad Iberoamericana. Documentos Básicos*.

9 Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal*.

Bibliografía

Eco, Humberto. *Tratado de semiótica general,* México, Nueva Imagen-Lumen, 1978.

Iser, Wolfgang. "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en José A. Mayoral (comp.), *Estética de la recepción* (Madrid: Arco, 1987), p. 156.

Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (Madrid: Lumen, 1973), pp. 73-87.

Steiner, George. *Lenguaje y silencio* (Barcelona: Gedisa, 2003), pp. 24-25.

Croce, Benedetto. *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general,* Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 1982;

Dewey, John. *El arte como experiencia,* Barcelona: Paidós, 2008.

"Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana", en *Inducción a la docencia en la Universidad Iberoamericana. Documentos Básicos,* DHDSEU, C. De Didáctica, Universidad Iberoamericana, México.

Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal,* México, Siglo XXI, 1992

Morin, E. (2002), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.

PISA, OCDE (2011), "¿Leen actualmente los estudiantes por placer?", en *PISA in FOCUS*, (8), recuperado el 20 de septiembre de 2013, http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf

Proust, M. (2002), *Sobre la lectura,* España, Pre-Textos.

Serres, M. (2002), *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*, México, Taurus.

Shera, J. (1990), *Fundamentos de la educación bibliotecológica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

UNESCO (2005), *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, París, UNESCO, recuperado el 19 de marzo de 2014, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF

Wilkinson, L. (s.f.), "Information literacy: standards, skills, and virtues", recuperado el 16 de junio 2013, http://senseandreference.wordpress.com/2013/06/05/information-literacy-standards-skills-and-virtues

Zurkowski, P. (2005), *What is Information Literacy?,* recuperado el 1 de junio 2013, http://infolit.org/about-the-nfil/what-is-the-nfil/

Tendencias de la lectura en la universidad. Coordinación editorial, Carlos Ceballos Sosa; revisión especializada, formación editorial y revisión de pruebas, José Luis Maldonado López. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. Se terminó de producir en Ciudad Universitaria, México. D. F. en el mes de febrero de 2015.